

# الكفاءة الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة

بين التشخيص والتحسين

د. أمانى عبد المقصود عبد الوهاب



مكتبة الأنجلو المصرية

# **الكفاءة الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة**

**" بين التشخيص والتحسين "**

**تأليف**  
**د/أمانى عبد المقصود عبد الوهاب**  
أستاذ الصحة النفسية "م"  
جامعة المنوفية



**مكتبة الأنجلو المصرية**

# الإهداء



*mohamed khatab*

## المحتويات

٩-٧	..... مقدمة
-----	-------------

### الفصل الأول

#### مفهوم الكفاءة الاجتماعية

١٣	..... أولاً: الكفاءة
١٦	..... - الاتجاهات الخاصة بالكفاءة
١٨	..... - خصائص الكفاءة
١٨	..... - تعقيب
١٩	..... ثانياً: الكفاءة الاجتماعية
٢٤	..... - أبعاد الكفاءة الاجتماعية
٢٨	..... - تعقيب

### الفصل الثاني

#### ذوى الاحتياجات الخاصة

٣١	..... ذوى الاحتياجات الخاصة
٣٢	..... تصنيف ذوى الاحتياجات الخاصة
٣٤	..... الإعاقة
٣٦	..... أنواع الإعاقة
٣٦	..... - الإعاقة الحركية
٣٧	..... - الإعاقة السمعية
٣٨	..... - الإعاقة العقلية
٤٠	..... - الإعاقة البصرية

### الفصل الثالث

#### الكفاءة الاجتماعية وذوى الاحتياجات الخاصة

٥٧	..... أولاً: دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة...
٥٨	..... ثانياً: دراسات تناولت البرامج الخاصة بتنمية/ تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بصفة عامة والأطفال المعاقين بصفة خاصة
٦٤	..... - تعقيب

## الفصل الرابع

### تشخيص الكفاءة الاجتماعية

٧١	..... مقاييس تقرير الذات
٧٢	..... مقاييس مفهوم الذات
٧٣	..... مقاييس مهارات الحياة
٧٤	..... مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة

## الفصل الخامس

### البرامج الخاصة بتنمية الكفاءة الاجتماعية

٨٧	..... مفهوم البرنامج
٨٨	..... التدريب على الكفاءة الاجتماعية
٩٦	..... دور الأسرة فى برامج تنمية الكفاءة الاجتماعية
٩٦	..... تصميم البرامج للطفل الكفيف فى مرحلة ما قبل المدرسة
٩٦	..... نماذج لبعض البرامج الخاصة بالعمل مع الطفل الكفيف فى مرحلة ما قبل المدرسة
١٠١	..... المدرسة
١٠٤	..... تعقيب

## الفصل السادس

### برنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين بصريا

١٠٩	..... مبررات استخدام البرنامج
١١٠	..... الإطار المرجعى العام للبرنامج
١١٨	..... الأدوات والخامات المستخدمة فى البرنامج
١١٨	..... التقويم

## الفصل السابع

### جلسات برنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين بصريا

١٢٣	..... جلسة رقم (١)
١٢٤	..... جلسة رقم (٢)
١٢٦	..... جلسة رقم (٣)
١٢٨	..... جلسة رقم (٤)
١٣٠	..... جلسة رقم (٥)
١٣٢	..... جلسة رقم (٦)
١٣٤	..... جلسة رقم (٧)

١٣٥	.....	جلسة رقم (٨)
١٣٨	.....	جلسة رقم (٩)
١٤٠	.....	جلسة رقم (١٠)
١٤٣	.....	جلسة رقم (١١)
١٤٥	.....	جلسة رقم (١٢)
١٤٧	.....	جلسة رقم (١٣)
١٥٠	.....	جلسة رقم (١٤)
١٥١	.....	جلسة رقم (١٥)
١٥٣	.....	جلسة رقم (١٦)
١٥٦	.....	جلسة رقم (١٧)
١٥٨	.....	جلسة رقم (١٨)
١٦٠	.....	جلسة رقم (١٩)
١٦٢	.....	جلسة رقم (٢٠)
١٦٥	.....	جلسة رقم (٢١)
١٦٨	.....	جلسة رقم (٢٢)
١٧٠	.....	جلسة رقم (٢٣)
١٧٢	.....	جلسة رقم (٢٤)
١٧٦	.....	المراجع



## مقدمة

تلقي رعاية الطفولة اهتماماً كبيراً في الفكر الاجتماعي والتربوي المعاصر، فأطفال اليوم هم أمل المستقبل والجيل الذي يمكن أن يرتقي بالحياة لأعلى مستوى، فالطفولة التي تلقي رعاية واهتمام يؤدي ذلك لتكوين مجتمع سليم، حيث أن جميع المجتمعات باختلاف أنواعها خاصة المجتمعات النامية في أشد الحاجة لخدمات وجهود أبنائها بجميع فئاتها مهما كانت درجة الإعاقة لديهم.

كما أن العناية برعاية المعاقين باتت مقياساً لتقدم الأمم وتحضرها، وسمة من سماتها الإنسانية والأخلاقية، خاصة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وما يترتب على هذا التقدم من تعقد الحياة بمختلف جوانبها المادية والاجتماعية، فمنذ الثمانينات حتى وقتنا الحاضر حظيت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمام كبير على المستوى العالمي وكذلك على المستويات القومية إيماناً بحقوقهم الإنسانية والمدنية التي أقرتها الديانات السماوية والمواثيق الدولية (نظمى أبو مصطفى، وبسام أبو حشيش، ٢٠٠٠، ١).

وفى ظل العولمة وتداعياتها وإفرازاتها وأثارها بأبعادها الإيجابية أو السلبية تآلى أهمية الحرص على حقوق المعاق في هذا العالم المتغير لما لهذه الحقوق من أهمية سواء في المعيشة أو الصحة أو التعليم أو حقوق تدريبه وتأهيله ودمجه مع الآخرين دون انتقاص لهذه الحقوق أو تهيش لها، والواقع أن أي جهد يوجه إلي رعاية الطفولة وحمايتها هو في نفس الوقت تأمين لمستقبل الأمة وتدعيم لسلامتها وحفاظاً على ثروتها البشرية.

وقد تضمنت توصيات بعض المؤتمرات التي اهتمت بالطفولة ضرورة الاهتمام بتربية الأطفال المعاقين واعتبار رعايتهم حقاً إنسانياً تقتضيه التشريعات والقوانين والعمل على استثمار إمكانياتهم بما يضمن لهم التوافق مع البيئة المحيطة، وتأهيلهم للاندماج مع المجتمع الذي يعيشون فيه، بالإضافة إلى الاهتمام ببرامج التسمية والرعاية واعتبار هذه البرامج مطلباً اجتماعياً أساسياً في تربية الأطفال ورعايتهم وتأهيلهم للاندماج مع الآخرين في البيئة المحيطة (أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود، ٢٠٠٢).

وتعتبر مرحلة الطفولة من أخطر مراحل الحياة الإنسانية لأن ما قد يحدث فيها من اضطرابات أو إعاقات في مسار النمو يصعب علاجها فيما بعد مما يؤثر



على الإطار العام للشخصية، ولذلك فقد لاقى الطفولة اهتماماً كبيراً على مر العصور حتى أصبح الاهتمام بالطفولة ورعايتها هو موضوع الساعة في مجتمعنا المصري (سهير توفيق، ١٩٩٦، ٣).

والطفل المعاق أولى بأن نوجه إليه الاهتمام من أجل منحه دفعة غير عادية على طريق النمو والارتقاء، حيث أن هذا الطفل أياً كانت الإعاقة التي لحقت به، يشعر بأن شيئاً ما يقف في طريق نموه، ويعوقه عن التعبير عن نفسه بصورة كاملة، ومن ثم فإنه يحس بمزيد من النقص في مواجهة العالم الذي يحيط به، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الطفل المعاق من حيث أنه مصاب بدرجة أو بأخرى من درجات الإعاقة، فإنه يحتاج لأن يبذل جهداً مضاعفاً ليعوض ما به من نقص، فضلاً عن أن الدافع إلى تحقيق الذات هو الدافع الأساسي عند الإنسان، وتحقيق الذات عند كل إنسان فضلاً عن الطفل المعاق، يحتاج إلى استثمار كل طاقة متاحة من أجل الوصول إلى أفضل وضع يمكن من خلاله التعامل مع معطيات الواقع الذي يزداد كل يوم تنوعاً وتعقيداً (Maslow, 1964; Rogers, 1972).

ومن ثم يعتبر الطفل المعاق فرداً من أفراد المجتمع مثله مثل الطفل العادي يجب أن يتاح له نفس فرص الرعاية والتعليم التي يحظى بها الطفل العادي لينمو بصورة سليمة وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة لكي يتمكن من اكتساب العديد من المهارات والخبرات التي تساعد على التكيف مع نفسه ومع الآخرين.

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية مؤشراً من مؤشرات الصحة النفسية والشعور بالسعادة (Denham, S., et al., 2003)، ويحظى موضوع الكفاءة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة درجة عالية من الاهتمام، لما له من أهمية في نمو الشخصية وتطورها وفي النمو العقلي والتشئة الاجتماعية للطفل (Lewis, et al, 1996)، كما أن دراسة الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة له أهمية كبيرة في تحقيق التوافق النفسي لديهم، مما يتيح لهم الحياة في مناخ نفسي مشبع بالاطمئنان والرضا، وبذلك يساهم في ارتفاع قدراتهم واستعدادهم ويساعدهم على أداء أفضل للعمل في شتى مجالات الحياة.

وتؤكد الدراسات التربوية والنفسية الحديثة في الآونة الأخيرة على أهمية مفهوم الكفاءة الاجتماعية وعلى استغلال طاقات الطفل التي يعتبرها علماء النفس غاية في النشاط والقوة في سنوات العمر الأولى، وجعل هذه الطاقات تصب في دافع ومحرك ذهني، الأمر الذي ينمي حتماً مهارات وقدرات الطفل ومن ثم كفاءته

الاجتماعية، ونظراً للتغير السريع المتلاحق الذي يعتبر سمة من سمات العصر، تعتبر الكفاءة من أهم المفاهيم التي ينبغي أن تنمي لدى الفرد حتى تمكنه من مواكبة هذا التغير السريع.

وبذلك يعتبر تنمية الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة أمراً بالغ الأهمية وملحاً لنمو الطفل، ويمكن تنميتها من خلال التدريب على المهارات اللغوية (اللفظية)، والمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية (Noplit & McCadden, 1995)، حيث أكد العديد من الباحثين على أهمية تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (Dodge, 1985; Brown, 1989; Guralnick, 1992; McConnell & Odom, 1992)، وقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية الكفاءة الاجتماعية في النمو الانفعالي والاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة (Elliott, 1995; Gresham, 1993; Cavell, 1995)، واعتبارها مؤشراً قوياً للتوافق الانفعالي (Luihar, 1995; Kenneih & Teddi, 1997)، وضرورة من أجل الحصول على التأييد الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي (Parker & Asher, 1987, Boyum & Parke, 1995).

وعلى الرغم من أهمية مفهوم الكفاءة الاجتماعية بصفة عامة، وللأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، وأهمية وجود برامج لتحسين مستوي الكفاءة لدى هذه المرحلة العمرية النمائية، إلا أن الدراسات العربية لم تعره الاهتمام الكافي سوى ثلاث دراسات فقط هم: دراسة أسماء السرسني وأمني عبد المقصود (٢٠٠١) عن "فاعلية برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة"، ودراسة إسراء عبد المقصود (٢٠٠٧) عن "فاعلية برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة"، ودراسة سامر عدنان (٢٠٠٧) عن "برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك العدوانى لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم، وبطئ التعلم، واضطراب السلوك" من تلاميذ المدرسة الابتدائية.

وعلى الرغم من تنوع وكثرة الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية، إلا أن نصيب المعاقين بصفة عامة من تلك الدراسات كان للمتخلفين عقلياً والصم، أما المعاقين بصرياً خاصة ممن هم في مرحلة ما قبل المدرسة كانوا أقل حظاً من تلك الدراسات التي لم يخصص لهم سوى عدد قليل من الدراسات (Van, Hesselt, 1997).

## الفصل الأول

### مفهوم الكفاءة الاجتماعية

أولاً: الكفاءة

- الاتجاهات الخاصة بالكفاءة.
- خصائص الكفاءة.
- تعقيب.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية.

- أبعاد الكفاءة الاجتماعية:
- تعقيب.

## الفصل الأول

### مفهوم الكفاءة الاجتماعية

#### أولاً: الكفاءة Competence :

تعرف الكفاءة في المعاجم اللغوية بأنها "المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في العمل: أي القدرة عليه وحسن تعريفه" والكف: "هو القادر على تعريف العمل والكفاء" لا كفاء له: أي لا نظير له (المعجم الوسيط، ١٩٨٢، ٧٩٣؛ المعجم الوجيز، ١٩٩١، ٥٣٦).

ويعرف ابن منظور (د.ت) الكفاءة بأنها "الكفي: النظير، وكذلك الكف والمصدر الكفاءة، والكفاءة: النظير والمساوي. ويقول تعالى: "لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ".

ويري محمد الدريج (د.ت) أنه بتصفح قواميس علم النفس وجد أن كلمة "الكفاءة" لها معنيين، حيث يختص المعنى الأول بمجال سيكولوجية النمو، ويقصد بها مجموع الإمكانيات للاستجابات الأولية تجاه البيئة المحيطة، في حين يندرج المعنى الثاني ضمن علم النفس اللغوي Psycholinguistique، حيث تعني الكفاءة "مجموع المعارف اللغوية لدى المخاطب والتي تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل". وفي القاموس التربوي لفولكي Foulquie (١٩٧١) نجد أن كلمة الكفاءة Competence تم اشتقاقها من الكلمة اللاتينية Competens من الفعل Capacite التي تعني قدرة الفرد على إنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال، وفي القاموس الموسوعي للتربية والتكوين تعرف الكفاءة بأنها "الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام".

كما تعني كلمة كفء "الشخص أو الشيء الذي يتصف بالكفاية والقدرة والفاعلية" (فرج عبد القادر طه، ١٩٩٣، ٦٦).

والكفاءة هي الاستطاعة على أداء عمل من الأعمال الذهنية أو الجسمية سواء كان هذا العمل فطرياً أو مكتسباً بالتعليم أو الممارسة (جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفاي، ١٩٨٨، ٨٥).

ويعرف وايت White (١٩٩٣) الكفاءة بأنها "مفهوم واسع يعزى إلى قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع البيئة المحيطة به"، وهي تتضمن مظهراً داخلياً يعزى إلى حساسية الكفاءة التي تظهر من خلال التصرف بفاعلية واستقلالية تتم

عن نمو الفهم وعن كيفية ضبط التصرفات والثقة بالنفس بهدف الوصول إلي النجاح" (Wendy & Richard, 1989, P.144).

كما يشير مفهوم الكفاءة إلي إدراك الفرد لمستوي وفاعلية إمكانياته وقدراته الذاتية، وما ينطوي عليه من مقومات عقلية ومعرفية وانفعالية ودافعية حسية وفسولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة، وهي ما يعتقد الفرد أنه ملكه من إمكانيات تمكنه من أن يمارس ضبطاً قياسياً أو معيارياً لقدراته، وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات تمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئة المادية والاجتماعية (Bandura, 1986)

وقد كان ظهور هذا المفهوم علي يد "ألبرت باندورا" عام (١٩٧٧) عندما نشر مقال بعنوان "كفاءة وفاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" Self efficacy toward a unifying theory of Behavioral change، وتتضمن هذه النظرية الفكرة القائلة بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من أن يمارسوا الضبط القياسي أو المعياري، لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي أو المعياري يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستوياتها ومحتواها (في: هبه نبيل، ٢٠٠٥، ٤٤).

ويرى ألبرت إليس Ellis, A. أن مفهوم الكفاءة يرادف الثقة في القدرة على الإنجاز، ومعناه أن الفرد يدرك قدرته علي أداء مهمة معينة بشكل جيد - كالعرف علي البيانو أو حل المسائل الحسابية مثلاً - وتتولد لديه ثقة كبيرة في قدرته علي تكراره بنجاح. وكما أثبتت العديد من التجارب، عندما يتمتع الفرد بالثقة في كفاءته الذاتية فإنه يعطي نتائج أفضل مما لو كان لديه شعور بعدم الكفاءة (ألبرت إليس، ٢٠٠٤، ص ١٣١).

ويشير إيلي Ely إلي أن الفرق بين أن يعرف الفرد ما ينبغي أن يتم عمله وبين أدائه لهذا العمل هو المقصود بالكفاءة، كما يرى أن للكفاءة محددات تستلزم أن يمتلك الشخص المعلومات والمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء، فهي باختصار تعبير علي مدي مناسبة الشخص لهذه الإمكانيات للقيام بالمهمة المطلوبة (في: حسين الطوخي، ١٩٨٧).

فالكفاءة ككيان مركب تقتض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء علي المستوي العقلي أو الحركي أو الوجداني، وبذلك فهي تيسر عملية تكييف الفرد

مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل بالعكس من ذلك، فإن تضافر مكونات الشخصية أي المعرفة والعمل والكينونة هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات (محمد الدريج، د.ت).

ويري عبد الحليم محمود وآخرون (١٩٩٠، ٤٣٢) أن مفهوم الكفاءة بوجه عام يمكن أن يشمل بعض الدوافع النوعية الأخرى ودون اعتبار لكيفية تصنيف هذه الدوافع، ونجد أن كلاً من المهارات والوظائف الإدراكية والحركية، فضلاً عن الأنشطة الخاصة بالبحث عن المعلومات التي تدفع الكائن الحي بدرجة كبيرة إلى تحقيق بعض أهدافه.

في حين يذكر معتز سيد عبد الله (١٩٩٠، ٥٦) أن الكفاءة "دافع يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات الخاصة بدافع الفضول ومختلف الوظائف الإدراكية التي تمكن الكائن الحي من تحقيق أفضل نمو وارتقاء واستغلال لقدراته من أجل مواجهة متطلبات البيئة التي يعيش فيها، أي أن دافع الكفاءة يعني استخدام الكائن الحي لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن".

كما تعرف الكفاءة Competence بأنها "استعداد نفسي ينطوي على تقدير الذات والثقة بالنفس وإمكانية الوصول إلى الأهداف المرغوبة" (أسماء السرسى، وأماني عبد المقصود، ١٩٩٨).

ويري محمد الدريج (د.ت) أن مفهوم الكفاءة مفهوم جديد على اللغة العلمية سواء علم النفس أو علوم التربية أو في مجال التشغيل والتيسير وتدبير المقاولات والموارد Aptitudes وعن الميول Interests وعن سمات الشخصية Traits of Personality، على اعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد، ومن ثم بدأ مفهوم "الكفاءة" يغزو الحقول العلمية ويحتل تلك المفاهيم أو يكملها، وفي مجال البحث التجريبي في علم النفس لم يتم الاعتراف بمفهوم الكفاءة كمفهوم يمكن أن يخضع للضبط والقياس إلا في العشرية الأخيرة من القرن الحالي.

ووفقاً لنظرية محددات الذات Self Determination Theory تعتبر الكفاءة أحد أهم الحاجات النفسية الضرورية للإنسان، حيث تناولت هذه النظرية ثلاث أنواع من الحاجات النفسية الضرورية للفرد وهي: الحاجة إلى الاستقلال Autonomy، والكفاءة Competence، والانتماء Relatedness، وتعتبر العوامل البيئية والشخصية التي تشبع هذه الحاجات تحفظ وتدعم وتقوي الذات، بينما تلك

العوامل التي تحبط أو تعوق إشباع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى المرض، الصراع، والاضطراب، ويقصد بالكفاءة وفقاً لهذه النظرية "استعداد نفسي ينطوي على تقدير الذات والثقة بالنفس وإمكانية الوصول إلى الأهداف المرغوبة" (أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود، ١٩٩٨).

#### الاتجاهات الخاصة بالكفاءة :

##### المنظور المعرفي:

تعرف الكفاءة من وجهة النظر المعرفية بأنها "نظام ثابت من المبادئ المولدة والتي تمكن كل واحد من إنتاج عدد لانتهائي من الجمل ذات المعنى في لغته وتمكنه من التعرف اللانتهائي على الجمل ذات المعنى في لغته وتمكنه من التعرف التلقائي على الجمل على اعتبار أنها تنتمي للغة.

ويري "تشومكي" أن هذه القدرة غير قابلة للملاحظة الخارجية فالشخص من خلالها عاجزاً على ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة، وتتعارض الكفاءة بهذا المعنى مع الإنجاز أو الأداء الذي يعني استعمال اللغة كما نلاحظها. وهكذا فإن الكفاءة التي يتحدث عنها "تشومكي" ليست سلوكاً وإنما هي مجموعة من القواعد التي تيسر وتوجه السلوكيات اللغوية دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها.

ويعطي "تشومكي" للكفاءة بعداً جديداً حيث يعتبرها ملكة الانسجام والتلازم، ويضيف لها "محمد الدريج" الاندماج حيث أنها تسمح بأن تعتبر الكلمات منسجمة ومتلائمة حسب كل وضعية، وهكذا فالكفاءة تكمن مع "تشومكي" في التوافق مع جميع الوضعيات حيث أنه يعتبرها استعداداً لحسن الدراية والمعرفة. ولم يكن "تشومكي" وحيداً في إدراجه لمفهوم الكفاءة في التصور الذهني والمعرفي على عكس ما يفعله السلوكيون، فقد قام العديد من الباحثين ومن مجالات مختلفة ومنهم "كاجني" Gagne على سبيل المثال والذي نظر إلى التعلم، انطلاقاً من نظرية معالجة المعلومات. وعلى الرغم من كون مفهوم القدرة الذي يستعمله، يختلف تماماً عن مفهوم الكفاءة لدى "تشومكي"، لأن "كاجني" Gagne يعتبرها أمراً مكتسباً وليس فطرياً، لكن المهارة الفكرية والإستراتيجيات المعرفية والاتجاهات، هي في الأساس عمليات ذهنية داخلية (محمد الدريج، د.ت).

كما يصنفها لوي دنيو Dhainaw الذي ابتعد عن التفسير السلوكي، والهدف في المجال باعتبار أننا نعمل من خلاله على جعل التلميذ قادر على إنجاز عمل

عقلي معرفي، ولهذا يبتعد "دنيو" في مجال التربية والتعليم عن السلوكيين من أمثال "ماجر" وكل من "كاجني ودنيو وهاملين وغيرهم"، الذين يدركون تصورهم في إطار السيكولوجية المعرفية، وعلى العكس من ذلك نجد "ماجر" الذي يرى أن الأمر يتعلق بالتساؤل عما يوجد بين "المنبه والاستجابة"، أي أنه من الضروري أن يفتح العلبة السوداء للكشف عن العمليات العقلية وراء السلوك.

وعلى العكس من الذين ينظرون إلى الكفاءات علي أنها سلوكيات، فإن هؤلاء يتصورونها بشكل يجعل منها أمرا داخليا وغير مرئي، لذلك يمكن إدراج تصورهم كما سلف في إطار المدرسة المعرفية في السيكولوجية، وذلك التصور الذي يوجه خصيصا لنموذج للتدريس الهادف حيث سيجعله يبتعد عن الانغلاق في النظرية السلوكية ويتجنب بالتالي الانتقادات التي تتهمة بالنزوع نحو الآلية والسطحية (محمد الدريج، د.ت).

#### المنظور السلوكي:

ينظر إلى السلوك كنشاط ومهام ذات مغزى، ومن ثم فإنه ينظر إلى الكفاءة علي أنها تعبير عن القدرة علي إنجاز مهمة معينة بشكل مرضي، والكفاءة سلوك يمكن التعبير عنه بأنشطة قابلة للملاحظة، لكنها أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذو مغزى، وهكذا فإن الوظيفة العملية (التطبيقية) هي التي تغدو حاسمة في الموضوع.

إن الكفاءات تشكل مجموعات مهيكلت تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتتنظم حسب تسلسل معين، للاستجابة لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها.

كما أن الكفاءة يمكن أن تتألف من مزيج غير متجانس من المعارف والمهارات، وتتضمن نتائج المكتسبات المعقدة والتي تظهر كما لو كانت حصيلة المكتسبات المقننة، مما يؤكد الطابع اللولبي (نسبة إلى اللولب)، للكفاءة حيث تعتبر تشكيلة وخليط من العناصر، منها ما هو مكتسب ومنها ما تم اكتسابه فهي عناصر تتجمع شيئا فشيئا لتمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات (محمد الدريج، د.ت).

وفي هذا السياق يعرف "ب. جيليت" P.Gillet (١٩٩٤) الكفاءة بكونها "نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنظم في خطط إجرائية، تمكن من التعرف علي المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفاعلية".

إن ما يضيفه هذا المفهوم للكفاءة باعتبارها نشاطا وظيفيا، ليس فقط تأكيد حضور الذات العارفة بل أيضا حضور الذات الشخصية، ومن هنا يمكن التمييز



الواضح بين المفهوم السلوكي للنشاط التربوي على اعتباره نشاطاً قابلاً للانحلال في أهداف سلوكية وإجرائية وبين المفهوم المعرفي الوظيفي، إذ لا توجد كفاية دون هدف، فإذا كانت الكفاءة هي القدرة على تنظيم الحركات والأعمال الأولية في أفق نشاط اجتماعي، فإنها تنظم يوظف النية والقصد، نية صاحبها الذي يمتلكها. لذلك فهي سلوكيات إرادية وبطبيعة الحال أن الشخص أثناء العلم والإنجاز، يستجيب لمنبهات تخبره بجدوى أفعاله وبمدي ملائمة المراحل للغاية النهائية، لكنه هو الذي يختار تلك المعلومات بقصد ضبط نشاطه، ويستبعد في نفس الوقت الاستجابات التي لا ترتبط بالنشاط الحالي، مما يضمن الاستمرار الإرادي والوعي للنشاط، مما يعنى أن نكون أكفاء أى نكون قادرين على تطبيق عدد من الأفعال ذات وظيفة اجتماعية- تقنية، ونكون قادرين كذلك على العمل والاستمرار فيه دون أن يشغلنا عنه شاغل ولا بأس بأن نذكر هنا بأن بعض التوجيهات تتحدث عن "إنجاز العمل إلى نهايته" (رحم الله من عمل عملاً وأتقنه) كقيمة أو ككفاية، لعلها تشكل جوهر كل الكفاءات الأخرى.

#### خصائص الكفاءة :

يرى "ب. جيليت" P.Gillet (١٩٩٤) أن الكفاءة تتميز بعدة خصائص تتمثل في: أنها غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، ويمكن الاستدلال على توافرها وعلى تحقيقها لدى المتعلم بالإنجازات (الأداءات) التي يتفوق فيها التلميذ، وبالتالي فإن تقويمنا للمحصلة النهائية يستند على مدي تحقق الكفاية وترسخها في شخصية التلميذ، كما أنها قابلة للنمو والاعتناء بما يكتسبه الفرد من قدرات معرفية ووجدانية وحسية وحركية، بحيث تسير هذه القدرات المغزى الأساسي للكفاءات.

كما تتميز الكفاءة بعدة خصائص أخرى منها: أن الكفاءة شاملة Globale ومدمجة Integratrice أى تقتضي اكتساب تعليمات في المجالات الثلاثة التالية: المعرفي، الوجداني، الحسي الحركي، حسب أهميتها للاستجابة للحاجات الاجتماعية، ويمكن حصر الكفاءة وتقييمها انطلاقاً من سلوكيات قابلة للملاحظة في موقف ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم أى تحققها، وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.

#### تعقيب :

مما سبق يمكن القول بأن الكفاءة لا تعتمد على جانب واحد من جوانب النمو، إنما تعتمد على تكامل الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والشخصية،

ومن ثم كي تنمي الكفاءة لا ينبغي الاهتمام بمظهر واحد من مظاهر النمو، ولا يكفي الاعتماد والأخذ بنظرية معينة من النظريات المعرفية أو السلوكية أو الدافعية أو غيرها في اختبار الخبرات الملائمة أو في أساليب تدريسيها، وإنما ينبغي الاستفادة من جميع النظريات المعروفة وغيرها، لأن النمو الإنساني يبلغ حداً من التعقيد والتشابك يصعب معه علي أي نظرية منفردة أن تنهض بكل متطلباته وحاجاته.

كما يتضح مما سبق أن مختلف التعريفات التي قدمت للكفاءة تتأرجح بشكل عام، ما بين المفهوم المعرفي Cognitivist، والمفهوم السلوكي Behaviorist.

في حين ينظر إلي الكفاءة تارة أخرى كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني، غير مرئي Invisible potentialite من طبيعة ذاتية وشخصية، وتتضمن الكفاءة عدداً من الإنجازات (الأداءات) Performances باعتبارها مؤشرات تدل علي حدوث الكفاءة لدي المتعلم. ويتفق المؤلف بشكل عام مع المنظور الأخير الذي يعتبر الكفاءة قدرات عقلية داخلية ومن طبيعة ذاتية وشخصية.

ومن ثم يمكن تعريف الكفاءة بأنها " القدرة علي مواجهة متطلبات العمل وتتطلب عدداً من الأنشطة والمهارات التي تميز الشخص من خلالها بأن لديه كفاءة اجتماعية أولاً".

#### ثانياً: الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

تعتبر الكفاءة الاجتماعية واحدة من أكثر المفاهيم شيوعاً في العلوم السلوكية (أسماء السرمسي، وأمني عبد المقصود، ٢٠٠١)، كما أنها تمثل نواة علم النفس الاجتماعي والسياسي (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٤)، كما تعد مظهراً من مظاهر القوى الاجتماعية للفرد التي تمثل نواة علم الاجتماع الأساسي، ويعتبر "ماكس فيبر" أول من أدخل مصطلح القوة الاجتماعية إلي ميدان علم الاجتماع السياسي، لذا يري الباحث في هذه الدراسة أن الكفاءة الاجتماعية تمثل نواة علم النفس الاجتماعي والسياسي (أحمد روبي، وجمال الباكر، ١٩٩٣، ١٦٥).

ويؤكد كل من هيدر وآخرون Heider, et al. علي أهمية القوة كما يراها الفرد باعتبارها سمة من سمات للشخصية، وأن للقوة الاجتماعية، والتي تعتبر الكفاءة الاجتماعية جوهرها، لابد لها من وعاء يحتويها وهذا الوعاء هو الإنسان، وأن الكفاءة الاجتماعية تعتمد علي عاملين هما: الدافعية لتحقيق الذات، والقدرة علي تحقيق الذات (مجدي حبيب، ١٩٩٠).

ويذكر أحمد عبد المنعم الغول (١٩٩٣) أن بعض علماء النفس مثل: جليفورد، وحامد زهران، ذكروا أن الكفاءة الاجتماعية هي أحد مكونات الذكاء الاجتماعي، حيث أن الذكاء الاجتماعي سلوك مركب من عدة مكونات منها: التعاطف، والإدراك الاجتماعي. فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج علي إنشاء علاقات اجتماعية مع أقرانه من نفس عمره الزمني، فيكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية ويتعلم الأنوار الاجتماعية، ويتقبل للتغير الاجتماعي المستمر، ويتوافق معه وتنمو مهاراته الاجتماعية وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وهذا كله يعكس مدي ارتفاع الكفاءة الاجتماعية لدي الفرد فيؤدى دوره بفاعلية في المجتمع، وهذا ينطبق علي دوره كمعلم (مجدى حبيب، ١٩٩٠).

ويعرف كان- ليفين Cain-Levine الكفاءة الاجتماعية بأنها تنمية مهارات التعليم التي تسمح للطفل بتحقيق الكفاءة الذاتية والسلوكيات المساهمة الاجتماعية، وقد تم قياس هذه الظاهرة من خلال الاستقلال في الاعتماد على الغير، وينعكس نمو الطفل في الكفاءة الاجتماعية بزيادة قدراته المختلفة وأبعاده من سلوك توجيه الآخرين إلى التوجيه الذاتي، ومن الأصالة الذاتية إلى سلوك أصالة الغير، كما تنعكس من خلال قدرته المتزايدة في أن يجعل نفسه مفهوماً، وقد حدد كان- ليفين أبعاد الكفاءة الاجتماعية في: العناية الذاتية، للتوجيه الذاتي، للمهارات الاجتماعية، الاتصال. ويتم الحصول على معدل الكفاءة الاجتماعية للأطفال بإجراء مقابلات مع أولياء الأمور لتحديد الأداء المعتاد في ضوء الأبعاد السابقة (في: عبد الرحيم بخيت، ١٩٨٩، ٣٥٥).

ويعرف كل من فوستر وريتشي Foster & Ritchey (١٩٧٩) الكفاءة الاجتماعية بأنها "إظهار السلوك الاجتماعي الفعال أو المناسب في التفاعلات الاجتماعية سواء مع فرد واحد أو مجموعة من الأفراد".

ويرى ساراسون وساراسون أن الكفاءة الاجتماعية هي "درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية المختلفة واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية، واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج الجيد داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه الاجتماعي" (في: مجدي عبد الكريم، ١٩٩٠، ٦).

ويعرف كل من إليوت وجريشام Elliot&Gresham (٢٠٠١) الكفاءة الاجتماعية بأنها "مهارات متعلمة تساعد الفرد على التواصل بفاعلية مع الآخرين، وتحقيق القبول الاجتماعي، وتتضمن مجموعة من الاستجابات والسلوكيات المقبولة اجتماعياً.

ويعرف تن دام وفولمان Ten Dam & Volman (٢٠٠٣) الكفاءة الاجتماعية بأنها "المجموع الكلي للمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد الفرد على أداء المهام وحل المشكلات في مجال محدد، وتعكس السلوكيات الاجتماعية والمهارات اللازمة للسلوك على نحو ملائم في الحياة اليومية".

ويعرفها مكاب وميلر McCabe&Meller (٢٠٠٤) بأنها "تخيرة من المهارات التي تتضمن المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات وفهمها، والكفاءة اللغوية.

ويعرف كوارت وآخرون Cowart,et al. (٢٠٠٤) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على المشاركة للفاعلة في المواقف الاجتماعية وهي تعد إحدى أهم المهارات الأساسية للنجاح في الحياة، وتظهر لدى الأطفال من خلال سلوكهم الاجتماعي مع نظرائهم ومع الأكبر منهم سناً.

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية هامة في مرحلة الطفولة المبكرة، مما ينبغي التدريب على عدد من المهارات الاجتماعية التي تتمثل في الاستماع إلى التعليمات، الانتباه، التحدث بطلاقة كأساس للاتصال الجيد، وقد أوضح بعض المدرسين أن كثير من أطفال ما قبل المدرسة يدخلون الحضانة وليس لديهم أي كفاءة، كما أن الأطفال الذين لا يبدوون حياتهم بدخول الحضانة فإنهم غالباً لا ينجحون في السنوات الأولى في دخولهم المدرسة نظراً لافتقارهم لمستوي الكفاءة الاجتماعية (Cox,et al., 2000).

ويري ريس Reese أن السلوك الذي يتسم بالكفاءة هو السلوك الذي يظهره الفرد كما يدركه في الموقف الاجتماعي (Odem, et al., 1995).

وقد افترض كل من أيزنبرج وفابيس Eisenberg&Fabes (١٩٩٢) أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن للشعبية التي تؤدي إلى إظهار مستويات أفضل من النظام والفاعلية الانفعالية، وأفضل مستويات النظام تكون مصاحبة بالإيجابية والسلوك المناسب. وعلى النقيض من ذلك نجد أن الأفراد الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الانفعالات السالبة ربما يكونون مقهورين وسلوكياتهم تكون أكثر تهوراً، واندفاعية، وسلبية، وأقل فاعلية عن أولئك الأفراد الأقل انفعالا لذلك النظام، والفاعلية الانفعالية يمكن أن ينظر لها على أنها ارتباط داخلي ومساهمة للأداء الاجتماعي للأطفال (Fox, 1998, PP. 186-197).

وبذلك يعتبر كيفية تكوين أصدقاء وقضاء أطول فترة ممكنة للطفل مع أصدقائه أو نظرائه والاتصال الجيد مع النظراء ومع المعلمين من المهارات الهامة

لتنمية الكفاءة الاجتماعية، كما أن ضعف مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة قد يؤدي إلى نقص في مستوى التفاعل الاجتماعي الإيجابي والمساندة من نظرائهم وانخفاض التوقعات من قبل الوالدين والمعلمين للأداء الناجح وظهور عدد من المشكلات الاجتماعية والدراسية والسلوكية التي تتمثل في اضطراب النشاط الزائد مع نقص الانتباه واضطراب الوسواس القهري، كما يؤدي النقص في مستوى الكفاءة الاجتماعية إلى التنبؤ بظهور مشكلات سلوكية لا اجتماعية والانحراف فيما بعد (Huffman, et al., 2000).

وينظر المهتمين بعلم النفس المعاصر إلى الكفاءة الاجتماعية على أنها "قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به، وهي تشمل القدرة على إيجاد مكاناً مناسباً للفرد في المواقف الاجتماعية، وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل، وتتنوّر الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك للآخرين ويشارك فيه (Boym & Parve, 1995; Dodge, 1995; Luther, 1995; Fabes, et al., 1999).

ويعرف روبن وروزن Rubin&Rosen (١٩٩٢) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على إظهار السلوك المرغوب فيه الفعال، وقدرة الفرد على معرفة وتحقيق أهدافه الاجتماعية بدون الإضرار بمصالح الآخرين من أجل تحقيق أهدافه أو تقييد مقصود لمسار النمو لمنع تحقيق الأهداف الاجتماعية التي لا يمكن أرجاؤها". ويعرف برار Brar (١٩٩٢) الكفاءة الاجتماعية بأنها "قدرة الأفراد على التعامل بنجاح مع البيئة المحيطة".

ويرى البعض أن الكفاءة الاجتماعية تعزّي إلى "القدرة على المطابقة والتعبير الانفعالي ونوعية الحالات الانفعالية التي يظهرها الطفل" (Dodge, et al., 1985; Hess & Gnepp, 1986; Cassidy, et al., 1992).

وينظر كل من بوتالز وشيبارد Putallaz&Sheppard (١٩٩٢) إلى الكفاءة الاجتماعية من منظور انفعالي على أنها "إظهار للانفعالات التي تتفق مع معايير الجماعة والاتزان بين القرارات التي يتخذها الطفل والاهتمامات المحيطة به".

ويتفق كل من هيوبارد وكواي Hubbard&Coie (١٩٩٤) مع سابقه على أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على إدراك الأهداف الاجتماعية وتحقيقها بفاعلية "تكوين أصدقاء، تأكيد التفاعلات، أن يكون مرغوباً، وما إلى ذلك".

وأوضح روثبارت وآخرون (Rothbart, et al. ١٩٩٤) وجود علاقة بين الانفعال السالب (العدوان، النقص العاطفي، وما إلى ذلك) والنظام لإظهار العديد من السلوكيات الاجتماعية الدالة على الكفاءة الاجتماعية.

ويرى صلاح الدين السرسى (١٩٩٨) أن الكفاءة الاجتماعية تعني الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي واكتساب الأطفال المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج في المجتمع التي تمنحهم شعوراً بالاحترام والتقدير الاجتماعي وتحسن من مكانتهم الاجتماعية، وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمن والحب والتفاهم والثقة بالنفس والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والدونية، ويتم ذلك من خلال اكتساب الأطفال المهارات والسلوكيات المناسبة مثل: التدريب على احترام عادات وتقاليد المجتمع وآداب الحديث والسلوك الاجتماعي المناسب، وتنمية حس الطفل بقيمة الممتلكات وأهمية المحافظة عليها واحترام ممتلكات الآخرين والحفاظ عليها وتحمل مسؤولية تصرفاته وأفعاله، والعمل على توسيع مجال خبرات الطفل الاجتماعية وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية طيبة ومثمرة مع الآخرين، وذلك بتصميم ونهضة مواقف اجتماعية مناسبة وتكرار هذه المواقف للاندماج مع الآخرين ومشاركتهم الأنشطة والتفاعل الإيجابي معهم، وتدريب الأطفال على مهارات السلوك الاجتماعي لتقبل الآخرين والتعاون معهم وتبادل الأخذ والعطاء والمشاركة الاجتماعية.

كما تعرف للكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على الوفاء بمتطلبات العمل والواجبات". والكفاءة في الخدمة الاجتماعية تعني امتلاك المعرفة والخبرة والمهارة اللازمة للقيام بالعمليات والأنشطة المهنية والممارسة التي تعتمد على الكفاءة والعمل بفاعلية، وإنجاز أكبر قدر من العمل والوصول إلى أقصى درجة من الأداء بفاعلية، ومن شروط الممارسة ما يلي: الحصول على التأهيل والإعداد المناسب، توفير المهارات اللازمة للقيام بالأعمال، القدرة على الاستمرار في اكتساب المعرفة، المشاركة في العمليات الإشرافية، والمشاركة في الدورات المتخصصة.

ويرجع الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية لأهمية هذه الجوانب في نمو الشخصية والنمو العقلي وفي التنمية الاجتماعية، وتعتبر الكفاءة الاجتماعية من المفاهيم التي أثبتت أهميتها للأسباب الآتية: تقدم مؤشرات نسبية للكفاءة الاجتماعية للطفل مما يتيح له فرصة المقارنة مع الأطفال الآخرين من نفس السن والجنس والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، تتيح درجة المتغيرات البيئية التي تؤثر في نمو الطفل،

وتفريد في تقديم الجماعات غير السوية (أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود، ٢٠٠٢، ٢).

ويعرف إبراهيم المغازي (٢٠٠٤، ٤٧٩) الكفاءة الاجتماعية بأنها "الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا عن العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد منها سواء كان معلماً أو غير ذلك، فهي النسق من المبادئ والمعرفة الذي يضع الإنسان علي أهمية الاستعداد والسلوك المتكامل من خلال الأعمال والأنشطة".

ومما سبق يمكن تعريف الكفاءة الاجتماعية بأنها "قدرة الفرد علي التعامل بنجاح مع المثيرات البيئية المختلفة المحيطة به، والقدرة علي مواجهة متطلبات العمل، ومدي إمكانية الفرد علي تحقيق هذه المتطلبات، مما يؤهله لأن يكون فرد فعال منتجاً وكفواً في تعامله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبما ينطوي علي ذلك من درجة مرتفعة من الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والاستقلالية، وصولاً إلي درجة مناسبة من الشعور بالرضا عن الذات وعن الحياة".

ويمكن تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال وصف الصحة الاجتماعية والانفعالية للطفل، وتكيفه مع الحضانه، ودرجة الثقة في نفسه، والقدرة علي تكوين صداقات، ودرجة العلاقة مع النظير، والتمكن من الإصرار علي أعمال التحدي أو المنافسة، ونمو لغوي جيد، والقدرة علي الاتصال بنجاح، والاستماع إلي التعليمات، والقدرة علي الإصغاء.

#### أبعاد الكفاءة الاجتماعية :

يرى سكينر Skinner (١٩٥٣) أن هناك ثلاثة أبعاد يمكن أن تؤثر في الكفاءة الاجتماعية ويجب أن تؤخذ في الاعتبار هي: الأحداث المنبهة (متضمنة السلوك تجاه الآخرين)، واستجابة الأفراد الاجتماعية، النتائج الطبيعية التي يحتمل أن تؤثر في الاتجاهات الحادثة في المستقبل مع التركيز علي البعد الثاني (السلوك الاجتماعي للأفراد).

ويرى بيوهرمستر وآخرون Buhrmester,et al. (١٩٨٨) أن الكفاءة تنبئ في العلاقات الأولية أو البدائية، والعلاقات الشخصية غير الحميمة، والعلاقات مع الآخرين، والمساندة الانفعالية وتقديم النصيحة، وإدارة الصراع بين شخصي.

وقد حدد كان- ليفين Cain-Levine أبعاد الكفاءة الاجتماعية في: العناية الذاتية، التوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية، الاتصال. ويتم الحصول على معدل الكفاءة الاجتماعية للأطفال بإجراء مقابلات مع أولياء الأمور لتحديد الأداء المعتاد في ضوء الأبعاد السابقة (في: عبد الرحيم بخيت، ١٩٨٩، ٣٥٥).

وأوضحت نتائج دراسة برار Brar, S. (١٩٩٢) أن أبعاد الكفاءة الاجتماعية تتمثل في: الثقة بالنفس، والاستقلالية- الاعتمادية، ونوعية التفاعلات الاجتماعية، وأساليب المواجهة.

ويرى كل من ميريل وجامبل Merrell & Gimpel (١٩٩٨) أن أبعاد الكفاءة تتمثل في: المهارات الينشخصية، ومهارات إدارة الذات، والمهارات الأكاديمية.

في حين يرى إندربتزن Inderbitzen (١٩٩٤) أن أبعاد الكفاءة الاجتماعية تتمثل في: الأداء الأكاديمي، والأداء في أماكن دراسية محددة، ومستوى دافعية الفرد، والأداء المعرفي العام، والمساندة الوالدية.

ويرى كل من شانون وساتش Shannon&Sach (٢٠٠٦) أنه من أهم أبعاد الكفاءة الاجتماعية: تقدير الذات، والسلوك الاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي.

ويرى كل من فيري وهايرتشتين Frey & Hirschstein (٢٠٠٠) أن للكفاءة الاجتماعية ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التمثل العاطفي، وضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية، وإدارة الغضب، حيث يتضمن كل بعد خمسة أبعاد فرعية تتضح فيما يلي:

#### ١- التمثل العاطفي Empathy:

يعد مصطلح التمثل العاطفي حديث نسبياً وهو يشير إلى القدرة على الدخول إلى العالم الإدراكي للشخص الآخر، والنظر إلى العالم بنفس طريقة الشخص الآخر والقدرة على إشعار الطرف الآخر بهذا الإدراك (Burnard, 1989)، وعرفت "بيرك" Berk (٢٠٠٢) التمثل العاطفي بأنه "الإحساس بشعور شخص آخر، والاستجابة الانفعالية بالطريقة نفسها.

ويميز بيرنارد Burnard (١٩٨٩) بين التمثل العاطفي Empathy والتعاطف Sympathy، إذ يشير التعاطف إلى الشعور بالاهتمام والحزن تجاه الحالة الانفعالية للشخص الآخر، ويعكس الإحساس بالآخر، أما التمثل العاطفي فيعكس تخيل الفرد ذاته بأنه يواجه الموقف نفسه الذي يمر به الطرف الآخر، وقدرته على تحديد مشاعر الطرف الآخر وفهمها.



وتشير بيرك Berk (٢٠٠٢) إلى أن الأطفال الذين يوجد لديهم نقص في المهارات الاجتماعية، وبخاصة النمط الغاضب والعدواني من صعوبات في تخيل أفكار الآخرين وتقدير مشاعرهم، وهم في الغالب يسيئون التصرف مع الراشدين والأقران دون أي شعور بالذنب أو الندم. ومن ثم يجب تدريب هؤلاء الأطفال على تفهم والأخذ في الاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر للتقليل من السلوك الاجتماعي العدائي، والاستجابة المقبولة اجتماعياً. وتتمثل الأبعاد الفرعية للتمثل العاطفي في: التعرف على الانفعالات، الانفعالات المتعكسة أو المتضاربة، الاستماع الفعال أو الإنصات الجيد، التعبير عن الاهتمام، قبول الاختلاف.

أ - التعرف على الانفعالات: إذ يقوم التمثل العاطفي على أساس الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وبمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، ويعكس هذا البعد التعرف إلى الانفعالات الأساسية الستة وهي: الحزن، السعادة، الخجل، الغضب، الدهشة، الخوف.

ب- الانفعالات المتعكسة أو المتضاربة: وتعني الإدراك بامتلاك الأفراد لانفعالات متعكسة أو متضاربة في موقف ما.

ج- الاستماع الفعال أو الإنصات الجيد: ويعتبر الاستماع الفعال أحد المهارات الاجتماعية العامة، وأساس من أسس التفاعل الاجتماعي الجيد، والذي يزيد من القدرة على الاتصال مع الآخرين.

د - التعبير عن الاهتمام: بعد هام يشعر الشخص الآخر بالتقبل والاهتمام مما يزيد من نجاح المحادثة أو درجة التفاعل بينهما.

هـ- قبول الاختلاف: ويعني إدراك اختلاف الأفراد، وتقبل هذا الاختلاف، على الرغم من وجود أشياء مشتركة بينهم.

## ٢- ضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية Impulse control & Social problem solving

يرى بيرك Berk (٢٠٠٢) أن نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية أو فشله في تحقيق ذلك يعتمد على ما يتوافر لديه من مهارات معرفية، حيث تؤثر قدرة الطفل على حل المشكلات الاجتماعية في علاقاته مع الأقران، فالطفل القادر على تفسير المؤشرات الاجتماعية وعلى تحديد أهداف تساعد على تطور العلاقات مثل: مساعدة الأقران، يستطيع التوافق مع أطفال في العمر نفسه. وتتمثل الأبعاد الفرعية لهذا البعد في: حل المشكلات الاجتماعية، المبادرة بالحديث، مواجهة ضغط الأقران، مقاومة الاندفاع نحو السرقة، مقاومة الاندفاع نحو الكذب.

- أ - حل المشكلات الاجتماعية: ويقصد به التعرف على استراتيجيات التهدة وخطوات حل المشكلة وهي: تحديد المشكلة، والعصف الذهني للحلول المقترحة، وتقييم كل حل، واختيار الحل وتطبيقه.
- ب- المبادرة بالحديث: ويقصد به البدء بالتحدث إلى الآخرين والاستمرار في الحديث حتى انتهائه.
- ج- مواجهة ضغط الأقران: ويقصد به مقاومة ضغط الأقران باستخدام مهارات الرفض، وتطبيق إستراتيجية حل المشكلة.
- د- مقاومة الاندفاع نحو السرقة: ويقصد به مواجهة الاندفاع نحو السرقة باستخدام إستراتيجية حل المشكلة.
- هـ- مقاومة الاندفاع نحو الكذب: ويقصد به مواجهة الاندفاع نحو الكذب باستخدام إستراتيجية حل المشكلة.

### ٣- إدارة الغضب Anger management:

إن الطفل الغاضب أو العدوانى، هو أكثر الأطفال عرضة لمواجهة الكثير من المشكلات وأكثر تعرضاً لخبرة رفض الأقران له ، وهو طفل لديه نقص فى القدرة على التعامل السوى فى المواقف الاجتماعية المختلفة وفى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ويستجيب بسهولة للنزاع بطرق عدائية، حيث يظهر صعوبة فى تنظيم انفعالاته السلبية فى مواقف النزاع، ولا يأخذ فى الاعتبار النتائج المترتبة على سلوكه العدوانى (Webster-Stratton, 1999). وتتمثل الأبعاد الفرعية لهذا البعد فى: التعرف إلى انفعال الغضب، التعامل مع مواقف الاتهام، التعامل مع خيبة الأمل، التعبير عن عدم الرضا والتذمر.

- أ - التعرف على انفعال الغضب: ويقصد به إدراك مؤشرات الغضب، والتفكير فى ما يؤثر الغضب والنتائج المترتبة على انفعال الغضب.
- ب- التعامل مع مواقف الاتهام: ويقصد به تطبيق استراتيجيات إدارة الغضب للتعامل مع مواقف الاتهام.
- ج- التعامل مع خيبة الأمل: ويقصد به تطبيق استراتيجيات إدارة الغضب للتعامل مع خيبة الأمل.
- د - التعبير عن عدم الرضا والتذمر: ويقصد به توكيد الذات، والقيام بسلوك ثابت للتعبير عن التذمر وعدم الرضا.

**تعقيب :**

بالرغم من وجود العديد من التعريفات الخاصة بالكفاءة الاجتماعية، إلا أن الباحثين في مجال علم النفس قد وجدوا صعوبة في الاتفاق على إيجاد تعريف محدد وشامل للكفاءة الاجتماعية بصفة عامة وللأطفال الصغار بصفة خاصة، ويعزي ذلك إلى تناولهم لهذا المفهوم من زوايا متعددة (Carell, 1990). كما وجدت صعوبة في تحديد جميع عناصر الكفاءة الاجتماعية وأبعادها نظراً لتعددتها وتداخلها الأمر الذي تعددت معه تعريفات الكفاءة الاجتماعية (Ten Dam & Volman, 2003)، كما يتضح من التعريفات السابقة أن المحور الرئيسى الذى يجمع بينها هو فاعلية التفاعل الاجتماعى بوصفه بعداً أساسياً ومحدداً للكفاءة الاجتماعية (Rose- Krasnor, 1997).

## الفصل الثانى

### نوى الاحتياجات الخاصة

نوى الاحتياجات الخاصة  
الإعاقة

أنواع الإعاقة

- الإعاقة الحركية
- الإعاقة السمعية
- الإعاقة العقلية
- الإعاقة البصرية
- تعريف الطفل الكفيف.
- أنواع كف البصر.
- الخصائص المميزة للطفل الكفيف فى مرحلة ما قبل المدرسة.

## الفصل الثاني

### نوى الاحتياجات الخاصة

#### نوى الاحتياجات الخاصة :

تباينت آراء العلماء والباحثين عند التصدي لتحديد المصطلحات والمسميات التي تشير إلى الأفراد الذين يختلفون سلباً عن غيرهم في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية أو مظهر من مظاهر النمو، ومن هذه المصطلحات والمسميات العجز disability، الضعف impairment، الإعاقة handicap، الاضطراب disorders. ولعل أهم ما يؤخذ على هذه المسميات تداولها بين الناس على أساس أنها وصمة اجتماعية، مما ترتب عليه انخفاض مستوي إدراك هؤلاء الأفراد لأنفسهم وتدني تقديرهم لذواتهم، ومن ثم تزايد لديهم الإحساس بالعجز والألم النفسي، فضلاً عن أن هذه المسميات لا تفيد كثيراً في تحديد نواحي القصور التربوية التي يمكن من خلالها تحديد احتياجاتهم والخدمات اللازمة لهم، كذلك لم تتضمن هذه التسميات مظاهر الاختلافات الإيجابية كالتفوق العقلي والموهبة والإبداع، لذا لجأ بعض الباحثين والعلماء إلى استخدام مصطلحات بديلة تعبر عن التوجه الإيجابي منها مصطلح غير العاديين upnormality أو exceptional، أو نوى الحاجات أو الاحتياجات الخاصة Persons with special needs، للإشارة إلى من ينحرف أداؤه في جانب أو أكثر من الشخصية عن متوسط أقرانه من العاديين إلى الحد الذي يلزم معه ضرورة تقديم خدمات أو مظاهر عناية ورعاية خاصة لهم كالخدمات التربوية أو الطبية أو التأهيلية أو الاجتماعية أو النفسية (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٦، ٢٠).

وقد اهتمت بعض الدول التي تسعى إلى التقدم والنماء بجهود جميع الأفراد، لذلك أصبحت رعاية نوى الحاجات الخاصة من العوامل التي من خلالها نستطيع الحكم على مدى تقدم المجتمعات، ومن أجل هذا الهدف تحاول الدول أن تقدم كافة الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية لهم، وتوفير كافة احتياجاتهم، من أجل أن يحيا كل فرد منهم حياة كريمة شريفة دون الشعور بالعجز أو القصور.

ويشهد مجال سيكولوجية الفئات الخاصة تطوراً سريعاً ومطرداً، مما كان له أبلغ الأثر في تحسين ظروف تلك الفئات بما أسهم به علم النفس من تقدم في أساليب التشخيص والعلاج النفسي وما ترتب عليهما من رعاية صحية ونفسية،

فضلاً عن ذلك تكوين اتجاهات إيجابية نحو أصحاب هذه الحاجات، حيث ازداد الوعي بتقبلهم وتلبية احتياجاتهم.

وقد ظهرت الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بالطفل المعاق ومشكلاته خاصة مع التزايد المطرد في نسبة الأطفال المعاقين في مصر، حيث بلغت هذه النسبة ٦% من مجموع السكان، وهي نسبة عالية تبعث كثيراً من القلق في ظل غيبة الوعي وضعف الإمكانيات المتمثلة في قلة الجمعيات والمراكز المتخصصة في رعاية المعاقين الذين تم الاتفاق على تسميتهم بالفئات الخاصة أو ذوي الاحتياجات الخاصة (محمد عباس، ٢٠٠٣، ١٣).

وقد حدد المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة سنة ١٩٩٥ مصطلح (الفرد ذو الحاجات الخاصة) علي أنه كل فرد يحتاج إلي خدمات خاصة لكي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية الأسرية أو الوظيفية أو المهنية، ويمكن أن يشارك في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيع وبأقصى طاقاته كمواطن.

ويعرف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم الأطفال الذين لديهم تأخر أو إعاقة في إحدى المجالات التالية: النمو الجسمي، النمو العقلي المعرفي، النمو الانفعالي، النمو الاجتماعي، النمو اللغوي، وممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٣-٩ سنوات، ولكي يطلق على طفل ذوي احتياجات خاصة، لابد أن يتوافر محكين أساسيين هما:

- ١- أن يكون لدى الطفل واحد أو أكثر من التأخر أو العجز أو الإعاقة في المجالات السابقة.
- ٢- أن يتطلب الطفل برامج تربوية أو خدمات خاصة (إسماعيل إبراهيم بدر، ٢٠٠٧).

#### تصنيف ذوي الفئات الخاصة:

تعددت تصنيفات ذوي الفئات الخاصة سواء من قبل هيئات عالمية أو علمية أو من قبل العلماء والباحثين، ومن أهم هذه التصنيفات:

- أ - ما ورد في قانون التربية للأفراد المعوقين بالولايات المتحدة (١٩٩٤) Individual with Disabilities Education Act (IDEA) بأن هناك ثلاث عشرة فئة من فئات الإعاقة تقدم لها الخدمات وتشمل:

- ١- التوحد (أضيف عام ١٩٩٠).
  - ٢- الإعاقة الحسية للمزدوجة.
  - ٣- الصمم.
  - ٤- ضعف السمع.
  - ٥- التخلف العقلي.
  - ٦- الإعاقات المتعددة.
  - ٧- الإعاقات البدنية.
  - ٨- الإعاقات الصحية.
  - ٩- الاضطرابات الانفعالية الشديدة.
  - ١٠- صعوبات التعلم.
  - ١١- اضطرابات النطق واللغة.
  - ١٢- الإصابات الدماغية.
  - ١٣- الإعاقة البصرية (ديان برانلي وآخرون، دبت؛ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٠، ٦١).
- ب- ما أقره المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في مصر (١٩٩٥، ٦٥) والذي أكد أن الفرد من ذوي الحاجات الخاصة ينتمي إلى فئة أو أكثر من الفئات التالية:
- ١- التفوق العقلي والموهبة الإبداعية.
  - ٢- الإعاقة البصرية بمستوياتها المختلفة.
  - ٣- الإعاقة السمعية الكلامية اللغوية بمستوياتها المختلفة.
  - ٤- الإعاقة الذهنية بمستوياتها المختلفة.
  - ٥- الإعاقة البدنية والصحية الخاصة.
  - ٦- التأخر الدراسي وبطء التعلم.
  - ٧- صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.
  - ٨- الاضطرابات السلوكية والانفعالية.
  - ٩- الإعاقة الاجتماعية.
  - ١٠- الأوتسية الاجترارية أو التوحدية.
- ويمكن تقسيم أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأنواع التالية:
- ١- الموهبة والتفوق Giftedness & Talents.
  - ٢- الإعاقة العقلية Mental Retardation.

- ٣- الإعاقة السمعية Hearing Impairment
- ٤- الإعاقة البصرية Visual Impairment
- ٥- الإعاقات الجسمية والصحية Physical & Health Impairment
- ٦- صعوبات التعلم Learning Disabilities
- ٧- اضطرابات السلوك Behavior Disorders
- ٨- اضطرابات التواصل Disorders Communication (زينب محمود شقير، ٢٠٠٧).

### الإعاقة Handicap :

تعددت التعريفات الخاصة بالإعاقة، وقد اختلف الباحثون في تعريفهم للإعاقة حسب تخصصاتهم ومنحاهم الفكري، فمنهم من تناولها من زوايا جسمية وحسية، ومنهم من اهتم بالجوانب الطبية، ومنهم من اهتم بها من زوايا نفسية واجتماعية وتربوية، ومنهم من نظر إليها نظرة شاملة.

وتعتبر الإعاقة عفة في طريق الفرد، بالإضافة إلى صعوبة الإعاقة في عملية النمو، لذلك يشعر الفرد ذو الإعاقة بالتحدي من خلال مدى صعوبة الإعاقة بجميع أنواعها، سواء انفعالية، أو جسمية، أو عقلية أو اجتماعية.

وتعرف الإعاقة لغوياً بأنها مشتقة من الفعل عاق، عوق، وعاق عن الشيء يعوقه عوقاً، أى صرفه وحبسه وعطله (ابن منظور، د.ت، ٣١٧٣).

وقد وضع الاتحاد النوعى لرعاية المكفوفين تعريفاً للمعوق بأنه فرد لديه قصور حسي أو عقلي يترتب عليه آثار بدنية، ونفسية، وتعليمية جعلته غير قادر على الوفاء باحتياجاته الأساسية في الحياة، أو بتعبير آخر الذى فقد قدرته على مزاولة عمله أو القيام بعمل آخر نتيجة نقص أو قصور بدني أو حسي سواء كان هذا القصور بسبب مرض أو إصابة أو كان خلقياً منذ الولادة (فوقية محمد زيدان، ١٩٨٤).

وعرفها عبد الفتاح عثمان بأنها قصور أو تعطل عضو أو الأعضاء الداخلية للجسم عند القيام بوظائفها نتيجة لأسباب وراثية أو مكتسبة ميكروبية أو فيروسية أو أمراض أو حوادث معينة (في: أمانى عبد المقصود، ١٩٩٣).

وعرفها زهير السباعي بأنها "كل ما يحد من قدرات الإنسان العقلية أو النفسية أو الجسدية ويجعله غير قادر على أن يمارس حياته الطبيعية المتوقعة منه في حدود عمره وجنسه وظروفه البيئية" (في: رسمى بر الملك رستم، ١٩٩٨).



ويطلق لفظ المعاق على الشخص الذي فقد أحد أجزاء جسمه أو أصيب بعاهة أو بمرض قبل الميلاد أو بعده مما يجعله غير قادر على الاستجابة بشكل مناسب لما يرد إليه من منبهات سواء كانت هذه المنبهات داخلية أو خارجية (English & English, 1998, P.236).

ويشكل مصطلح "الأطفال المعوقين" المتخلفين عقلياً ومن لديهم صعوبة في السمع والصمم ومن لديه إعاقة في الكلام أو أى إعاقة صحية أخرى ويشمل كذلك كف البصر ومتعددي الإعاقات ومن لديهم صعوبات معينة في التعليم وهم الذين يحتاجون إلى تربية خاصة وخدمات أخرى مرتبطة بها، وعلى ذلك نجد أن الإعاقة البصرية تعني "ضعف البصر حتى مع العلاج ويشمل المصطلح المكفوفين كلياً والمكفوفين جزئياً" (سميرة أبو زيد، ١٩٩٨، ٤٢)، ويحتاج الطفل المعاق بصفة عامة إلى رعاية خاصة تساعد على التكيف مع من حوله من أقرانه والاعتماد على نفسه وتنمية حواسه وقدراته للاستفادة منها بأقصى درجة ممكنة.

ويشير عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١، ١٣١) إلى الإعاقة الجسمية بأنها "تلك الإصابة الجسمية التي لها صفة دائمة وتؤثر تأثيراً حيوياً على ممارسة الفرد لحياته الطبيعية في المجتمع".

ويشير عادل عبد الله (٢٠٠٤، ٢٨٤) إلى الإعاقة الجسمية بأنها "حالة تعوق الفرد عن أن يقوم باستخدام جسمه أو أجزاء منه استخداماً كاملاً ذا فاعلية مما يؤثر على كم وكيف أدائه".

#### أسباب الإعاقة :

لم يستطع العلم الجزم بأسباب الإعاقة، ولكن هناك العديد من الاجتهادات لحصر أسباب الإعاقة حيث تنقسم إلى:

- عوامل وراثية وخلقية: انتقال الصفات للوراثية (الجينات)، خلل في الانقسام الجيني أو اضطراب كروموسومي.
- عوامل تتعلق بالحمل والولادة، وتنقسم إلى:
  - ١- عوامل ما قبل الولادة مثل: التعرض للأشعة وتناول الأدوية أثناء الحمل، أو الإصابة بالأمراض الضارة والمعدية مثل: الحصبة الألمانية.
  - ٢- عوامل أثناء الولادة مثل: نقص الأكسجين أو الولادة المتعثرة أو المبكرة.
  - ٣- عوامل ما بعد الولادة مثل: الاختناق أو التعرض للإصابات كالسقوط أو النزيف أثناء الولادة.

- عوامل التهابية مثل: تعرض الطفل لإصابات الرأس أو حوادث السير والسقوط أو الالتهابات مثل: التهاب المخيا والتهاب الدماغ.
- عوامل متنوعة تتعلق بالبيئة مثل: التلوث والإشعاع والتسمم بالرصاص وأكسيد الكربون والعقاقير المخدرة، الحروب، الكوارث الطبيعية، الظروف الأسرية والحرمان البيئي الشديد، والإهمال، أو الحماية الزائدة.

### أنواع الإعاقة :

#### الإعاقة الحركية Orthopedic Handicap:

حين ينفمس الباحث في مجال الإعاقة الحركية، فإنه يلتقي بأفراد أثقلتهم الجراح، جراح جسمية بقدر ما تعد جراح نفسية، حيث يلتقي بفئة ضائعة قد تقف على أطلال الماضي، تجربهم إعاقته في منحى يعزلهم عن العالم بأسره، يتشوقون أن يروا أنفسهم خارج عالم الإعاقة الذي ينصهرون فيه ولكن كيف؟ إنهم يعيشون في بوتقة نظرات الآخر التي تتأرجح بين الشفقة والاشمئزاز أو السخرية (إيمان حسين، ٢٠٠٨، ٧٤٩). وتشير ثريا إبراهيم (٢٠٠٧، ٦٨٦) إلى أن المعوق يبدأ بالإصابة وينتهي بسخرية متواصلة، فالإعاقة الحركية ليست بإعاقة في وظيفة عضو الحركة فحسب، بل هي إعاقة في المحيط النفسي، والمحيط الخارجي، والاجتماعي للمعاق، وكلما زادت شدة الإعاقة الحركية فإن هؤلاء المعاقين قد يلجأون إلى السلوكيات الدفاعية والانسحاب من الحياة واللجوء إلى العزلة وأحلام اليقظة.

ويرى أدث.م. مستيرن والذاكاستديك (١٩٩٧، ٢٤) أن الآثار التي تنشأ عن الإعاقة الحركية لن تكون آثارها هو ما يحدث للمرء فقط وقت حدوثها، ولكن تمتد هذه الآثار مع امتداد العمر، فالجسد يستهلك أسرع وتضعف القوى وتخور النفس بمرور الوقت.

وتعرف الإعاقة الحركية بأنها "عجز في وظيفة أعضاء الجسم المتصلة بالحركة كالأطراف والمفاصل (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ١٣١).

ويعرف كل من هنت ومارشال Hunt&Marshall (١٩٩٤، ٢١) الإعاقة الحركية بأنها "حالة من نقص الكفاءة في مستوى الوظائف الحركية سواء الخاصة بالأطراف أو العظام أو العضلات".

ويعرف فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٠، ٢٨) المعاق حركيا بأنه "الفرد الذي يعاني من عجز حركي أو جسمي يحد من نشاطه وحيويته ويعوق حركته نتيجة عيب خلقي أو حادث".

والإعاقة الحركية قد ترجع فى الأساس إلى عدد من الظروف والأسباب المختلفة منها ما هو وراثى ومنها ما هو بيئى (عادل عبد الله، ٢٠٠٤، ٢٨٥).

أما عن أنواع الإعاقة الحركية فيمكن أن تصنف إما لمكانها (سفلى-علوى) أو لشدةها (شديدة - بسيطة). وعموماً وكما يذكر شاكى قنديل (٢٠٠٠، ٤٠٦) أن هناك عامل مشترك بين جميع أشكال الإعاقة والمعوقين، وهو أن وجودهم يمثل إزعاجاً للآخرين، ويفسر "هوفمان" هذا الإزعاج بأنه نتيجة للتناقض الذى يحدث بين المعوق وبين هويته الواقعية.

#### الإعاقة السمعية :

تعتبر الإعاقة السمعية من المشاكل الرئيسية التى تواجه المجتمعات النامية والمتحضرة.

ويقصد بالإعاقة السمعية تلك المشكلات التى تحول دون أن يقوم الجهاز السمعى عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية فى شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التى ينتج عنها ضعف سمعى إلى الدرجات الشديدة جداً والتى ينتج عنها صمم (يوسف القريوطى، ١٩٩٥، ١٣٨).

وتعرف الإعاقة السمعية بأنها "وجود قصور أو ضعف فى القدرة السمعية، يؤدي إلى قصور فى الأداء التعليمى أو المهنى أو فرص التفاعل مع المثيرات البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد".

ويعرف نظمى أبو مصطفى (٢٠٠٠، ١١٢) الأطفال المعاقين سمعياً بأنهم "الأطفال الذين يعانون قصوراً أو عجزاً فى قدرتهم السمعية، مما يعيق الأداء التعليمى أو المهنى أو فرص تفاعلهم مع المثيرات البيئية والاجتماعية".

والطفل الأصم هو الطفل الذى لديه فقدان سمعى من ٧٠ ديسيبل وأكثر ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعطة الطبية (Moore, 1996).

ويعرف عبد المطلب القريوطى (٢٠٠٥، ٢٩٩) الصم بأنهم أولئك الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع فى أغراض الحياة العادية سواء من ولدوا منهم فاقدى السمع تماماً، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على أذانهم فى فهم الكلام وتعلم اللغة، أم من أصيبوا بالصمم فى طفولتهم المبكرة قبل أن يكتسبوا الكلام واللغة مباشرة لدرجة أن آثار هذا التعلم تلاشت تماماً، مما يترتب عليه فى جميع الأحوال افتقاد المقدرة على الكلام وتعلم اللغة.

## الإعاقة العقلية :

تعد الإعاقة العقلية مشكلة متعددة الأبعاد جسدياً ونفسياً ومعرفياً وسلوكياً سواء للطفل المتخلف عقلياً نفسه أو لمن يتعامل معه من آباء وأمهات ومعلمين.

وقد استخدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (American Association of Mental Retardation (A.A.M.R.) مفهوم التأخر العقلي بمعنى التخلف العقلي وأطلقته على كل من يقل مستوى قدراته العقلية العامة عن المتوسط (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ١٧).

وأشار عبد المطلب القريطى (٢٠٠١، ٢٠٩) إلى أن مصطلح التخلف العقلي يدل على انخفاض الأداء الوظيفي العقلي بكافة درجاته.

ويعرف التخلف العقلي من وجهة نظر طبية حسب ما أشارت إليه الجمعية الملكية البريطانية بأنه "حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله تظهر في صور مختلفة، والصورة المعتادة هي الإخفاق في تكوين ما يعرف بوظائف الذكاء والتي يمكن أن تقاس بالطرق السيكمترية تحت مسميات العمر العقلي، نسبة الذكاء، وفي حالات أخرى فإن العقل غير النامي قد يظهر أساساً في صورة إخفاق في المحافظة على ضبط معتاد على العواطف أو الوصول إلى المواصفات المطلوبة للسلوك الاجتماعي العادي (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ٢٥)، ومن الناحية النفسية هو "حالة عجز أو قصور أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي يولد بها الفرد وتحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو بيئية أو مرضية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد مما يؤدي إلى نقص الذكاء ويتضح آثارها في ضعف أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق في حدود انحرافين معياريين سالبين (حامد زهران، ١٩٩٨، ٤٣٢)، ومن الناحية الاجتماعية فيعرفه كل من مايزرال وآخرون (Maieseral, et al. بأن الفرد المعاق عقلياً تتحدد حالته العقلية سواء منذ الولادة أو في سن مبكرة ويظل معاقاً حتى بلوغ سن الرشد وبعده، بحيث يظل الفرد المعاق أقل من الأفراد الأسوياء من حيث القدرة العقلية والكفاءة الاجتماعية والمهنية فلا يستطيع أن يسير أموره بمفرده وترجع تخلفه في الأصل إلى عوامل تكوينية وراثية أو نتيجة للإصابة بمرض وهي حالة مستعصية ولا تقبل الشفاء (في: رشا محمد أحمد، ١٩٩٩، ٢٤)، ومن الناحية التربوية هو الطفل الذي يكون لديه قصور في القدرة على التعلم والتكيف لمطالب المجتمع (محمد محروس الشناوى، ١٩٩٧، ٣٧).

ويمكن تعريف الطفل المعاق عقلياً بأنه "الطفل الذى ليس لديه القدرة على التحصيل الدراسى والتعلم بصفة عامة مقارنة بأقرانه العاديين ممن هم فى نفس عمره الزمنى".

وقد أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسى American Psychiatric Association (A.P.A) (١٩٩٤، ٤٠) فى الإصدار الرابع للدليل التشخيصى الإحصائى للأمراض النفسية والعقلية DSM, IV ضرورة استيفاء المحكات الآتية لتشخيص الحالة على أنها تخلف عقلى وهى:

- ١- أداء ذهنى وظيفى دون المتوسط، ونسبة ذكاء حوالى ٧٠ أو أقل على اختبار ذكاء يطبق فردياً.
- ٢- عيوب أو قصور فى السلوك التكيفى الراهن، أى مدى كفاءة الفرد فى الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم فى عمره أو جماعته الثقافية فى أثنتين على الأقل من المجالات الآتية: التواصل واستخدام إمكانات المجتمع، التوجيه الذاتى والمهارات الأكاديمية الوظيفية، العمل، الفراغ، الصحة والسلامة.
- ٣- يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة.

ويتسم الأطفال المعاقون عقلياً بعدة خصائص أهمها:

**الخصائص العقلية:** حيث تكون نسبة الذكاء أقل من ٧٠، ويعانى من ضعف الذاكرة والتركيز والانتباه، وعدم القدرة على التخيل والتعميم وضعف التحصيل (حامد زهران، ١٩٩٨، ٤٣٨).

**الخصائص الجسمية:** تختلف الخصائص الجسمية باختلاف درجة الإعاقة، فمثلاً الأطفال ذوو الإعاقة البسيطة يتسمون بأنهم أقل من العاديين فى النمو الجسمى والحركى، والأطفال ذوو الإعاقة المتوسطة يتسمون بعدم الاتزان فى المشى، وتأخر فى النمو الحركى، ووجود تشوهات لديهم، أما الأطفال ذوو الإعاقة الشديدة فإن قدرتهم على المشى أقل من المستوى المتوسط، ولديهم مضاعفات جسمية مصاحبة مثل: الشلل، الصرع، صعوبات البصر والسمع والحركة (عبد الفتاح صابر، ١٩٩٧، ٢٥).

**الخصائص الانفعالية:** يتصف المعاق عقلياً بسرعة الانفعال إذا تعرض لموقف لا يستطيع التعامل معه، حيث تتميز انفعالات الطفل المعاق بالتغير السريع، وعدم الهدوء والاستقرار، وتتأثر انفعالاته بعلاقته بالوالدين، على حين نجد بعض المعاقين مستقرين انفعالياً (عواطف فيصل، ١٩٩٦، ٢٤٧).

**الخصائص الاجتماعية:** الطفل المعاق غير كفء اجتماعياً ويحتاج إلى رعاية وحماية الآخرين، ويعانى من بعض الاضطرابات مثل اضطراب عدم تحمل المسؤولية، واضطراب مفهوم الذات، العدوان، الميل إلى مشاركة الأصغر سناً في النشاط الاجتماعي (حامد زهران، ١٩٩٧، ٤٣٩).

**أما خصائص الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فمن أهمها:** نقص القدرة على الانتباه، الحاجة إلى التكرار، نقص القدرة على التركيز، انخفاض البصيرة أو الفطنة، نقص القدرة على الاتصال اللفظي، نقص القدرة على التخيل، نقص القدرة على المشاركة في الأنشطة، بطء الاستجابة وتأخر رد الفعل، الانفعال الزائد في المواقف المحيرة، نقص القدرة على حل المشكلات حتى بعد تقديم إيضاحات وإرشادات، نقص القدرة على اكتشاف المتشابهات والاختلافات بين الأشياء، نقص القدرة على تعميم الخبرة واستخدامها في مواقف جديدة (رشا محمد أحمد، ١٩٩٩، ٣٧).

#### الإعاقة البصرية:

علي الرغم من الاهتمام العالمي الذي يحظى به المعوقين في الأونة الأخيرة والاهتمام الرسمي والشعبي في المجتمع المصري والذي دفعته دعوة هيئة الأمم المتحدة لدول العالم إلى اعتبار عام ١٩٨١ عاماً دولياً للمعوقين، وبالرغم من صدور العديد من التشريعات التي تحدد برامج وخدمات رعاية المعوقين وتخصص نسبة منهم للعمل بالهيئات والمؤسسات، إلا أن نتائج العديد من الدراسات والبحوث تؤكد علي أن هذه الفئة لم تلق الاهتمام المناسب والمرتبط بحل مشاكل الأطفال المكفوفين وإشباع احتياجاتهم الأساسية التي تكفل لهم الاستقرار (محمد عبد الفتاح، ١٩٩٣، ٤١٨).

ويعتبر دراسة كف البصر من الدراسات ذات الأهمية الكبيرة وذلك لما قد يوجد بين تلك الفئة من مكفوفى البصر ممن هم لديهم قدرات خاصة، ومواهب طبيعية، وسمات نادرة لابد أن نهتم بها ونرعاها، حتي تنمو تلك القدرات والمواهب بطريقة طبيعية، كما أن هذه الفئة لها تأثير كبير علي تطور وتقدم المجتمع، فالرعاية لابد أن تشمل الجانب الاجتماعي والنفسي والصحي والتربوي للكفيف (حنان شرشر، ١٩٩٥، ٣).

وتمثل حاسة البصر أهمية كبرى في حياة الإنسان فهي تساعد علي التفاعل الواقعي مع بيئته سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، إذ أن حوالي ثلثي معلومات

الفرد عن العالم المحيط به تأتي عن طريق حاسة البصر أى أن البصر يضيف على حياة الإنسان معنى خاصاً (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٤، ١٨٥).

ويعتبر غياب حاسة الإبصار من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة نسبية في الاتصال بالآخرين، فالكفيف لا يستطيع الاتجاه بنظرته إلى محدثه، وهو لا يستطيع استخدام الإشارات أو الإيماءات التي تنوب عن اللغة في بعض الأحيان، وهو لا يستطيع قراءة تعبيرات الوجه لمعرفة أثر كلماته على من يستمع إليه، ولا يستطيع استخدام تلك التعبيرات لتصوير انفعالاته لما يقوله الآخرون مما يوحى لمحدثه أنه لا ينصت إليه، أو بأنه لا يهتم بما يقوله، ولأن الكفيف يعتمد على حاسة السمع وحدها في الاتصال بالآخرين، ولأنه لا يستطيع إدراك أفعال الآخرين بما يقوله أو يفعله، فإنه يحتاج دائماً إلى قدر كبير من الانتباه والتركيز لكي يحتفظ بتواصله مع الآخرين، ولهذا السبب فإن علاقات المكفوفين بالآخرين تبدو في كثير من الأحيان أحادية الجانب (Burlingham, 1992, P. 259).

وهكذا يجد الكفيف نفسه عاجزاً عن الانتماء الصحيح في المجتمع، ومن ثم يفضل الكثير من المكفوفين قصر علاقاتهم الاجتماعية على زملائهم من المكفوفين. وقد وجد باترا Patra (١٩٨١) أن نسبة كبيرة من المكفوفين يشعرون بوجود فجوة (عائق) تعوق التواصل بينهم وبين المبصرين وأن المكفوفين في الغالب يتخيرون أصدقائهم من بين المكفوفين وليس من المبصرين.

كما أن للإعاقة البصرية وانفصال الطفل الكفيف عن البيئة الخارجية المحيطة به تأثيرات سلبية على السلوك الاجتماعي للفرد، حيث يترتب عليها الكثير من المشاكل في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتماء الذاتي، وذلك لعجز المعاقين بصرياً أو لمحدودية الحركة لديهم، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية وتعبيراتهم الوجهية كالشاشة، والرضا والغضب، وغيرها مما يعرف بلغة الجسم وتقليد هذه السلوكيات أو محاكاتها بصرياً والتعلم منها، ونقص خبراتهم والفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم فهم لا يتحركون بالسهولة والمهارة والطلاقة التي يتحرك بها المبصرون (نعمات عبد الخالق، ١٩٩٣؛ عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١، ١٩٧؛ صلاح السرمسي، ١٩٩٨، ١٦٣؛ إلهامى عبد العزيز، وإيمان حبرس، ٢٠٠٠، ١٤).

وعلى الرغم من أن المكفوفين في جمهورية مصر العربية يحظون بكثير من أوجه الرعاية الاجتماعية والنفسية والتربوية التي تقوم على تنفيذها للوزارات

والجمعية الأهلية المختلفة، إلا أن هناك فئة منهم لا تحظى بأي نوع من الرعاية وهي فئة الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة، ويرجع ذلك إلى وجود قصور في المعلومات والإحصاءات الخاصة بأعداد هذه الفئة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٤-٦ سنوات، وقلة عدد الدور أو الأماكن التي تقوم برعايتهم، إضافة إلى ذلك أن معظم هذه الدور والمؤسسات لا تقبل الأطفال قبل سن التعليم الأساسي أي قبل سن السادسة، مما ترتب عليه وجود قصور نسبي في الإحساس بمشكلات تلك الشريحة وتلك الفئة وندرة الخطط والبرامج الخاصة بهم بالرغم من أهمية وجود هذه الخطط والبرامج لمثل هؤلاء الأطفال وفي هذه المرحلة العمرية لتأهيلهم ومساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي ونمو جميع جوانب شخصيتهم (سميرة أبو زيد، ١٩٩٨، أحمد عبد الرحيم، ١٩٩٤، وزارة للتربية والتعليم، ١٩٩٥، فاتن النمر، ١٩٩٨)، ونتيجة لذلك فإن معظم هؤلاء الأطفال يظلون في رعاية أسرهم التي غالباً ما تحتاج إلى التوجيه والإرشاد للقيام بدورها في أهم فترة عمرية من فترات التنشئة الاجتماعية، كما أن غالباً ما تكون اتجاهات الأسرة نحو طفلهم الكفيف في هذه المرحلة اتجاهات سلبية تؤثر في تأخر نموه وتسلط سلوكاً لا يؤدي إلى التربية السليمة (أسماء السرمسي، وأمانى عبد المقصود، ٢٠٠٢).

وبرغم وجود بعض أماكن للروضة الخاصة بالأطفال المعاقين بصرياً في وقتنا الحالي إلا أنها لا تتناسب مع العدد الفعلي لهؤلاء الأطفال، كما أن البرامج التعليمية الموجودة بها لا تزال تحتاج إلى الدعم من قبل الوزارة والهيئات التعليمية الأخرى التي تعمل في مجال الإعاقة البصرية.

ويرى العديد من الباحثين أن الطفل الكفيف في مرحلة رياض الأطفال لديه قصور في النمو الحركي، خاصة في مهارات الوقوف والجلوس والاتصال والتحكم والسيطرة الحركية (Ferguson & Builjens, 1990; Troster & Bombring, 1994).

كما يواجه الطفل المعاق بصرياً بالتعليم النظامي داخل المدرسة دون المرور بمرحلة رياض الأطفال، وعلى الرغم من أن تعليم المكفوفين ليس بالأمر الهين حيث يعتمد تعليمهم على المهارات المكتسبة قبل سن المدرسة سواء كانت حركية أو سمعية أو لمسية أو ترويقية، وكذلك يحتاج للمدرس للوقت والجهد في العملية التعليمية، هذا في الوقت الذي تهتم فيه الدولة بتربية الطفل قبل المدرسة وإعداده نفسياً واجتماعياً وعقلياً ودينياً وتهيئته للتعليم النظامي، بالرغم من أن الطفل المبصر يعيش ظروف أفضل من الطفل المعاق بصرياً فهو يستطيع أن يشاهد



عناصر البيئة وأن يحاكي ويتعلم من خلال اللعب وأن ينمو في جميع الاتجاهات ويشاهد التلفزيون (سميرة أبو زيد، ١٩٩٢، ٤٩).

ويعرف الشخص المعاق بصرياً من عدة نواحي أو جوانب، حيث يعرف الكفيف لغوياً بأنه "من كف بصره أى عمى (جبران مسعود، ١٩٢٧)، والعمى هو ذهاب البصر (محمد بن أبو بكر الرازي، ١٩٥٤)، وكلمة العاجز يطلقها العامة على الأعمى لملاحظتهم أنه قد عجز عن الأشياء التي يستطيعونها هم، أما كلمة الأكمه فمأخوذة من الكمه وهي "العمى قبل الميلاد"، وقد وردت في القرآن الكريم "وتبرئ الأكمه والأبرص بأنني" (سورة المائدة، آية ١١٠)، وبذلك نجد أن هناك مجموعة من الألفاظ تستخدم للتعريف بالشخص الذي فقد بصره مثل (الأعمى - الأكمه - العاجز - الكفيف - المكفوف) (لطفي بركات، ١٩٨١، ١٣٩).

أما من الناحية الطبية فقد عرف القانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ لجمهورية مصر العربية المكفوفين علي أنهم "الأطفال الذين فقدوا حاسة البصر أو كان بصرهم من الضعف بدرجة يحتاجون فيها إلي أساليب تعليمية لا تعتمد علي استخدام البصر، ولا يستطيعون التعامل البصري مع مستلزمات الحياة اليومية في يسر وكفاءة" (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٨، ٦٩). وهي تلك التي ركزت علي حدة الإبصار ومجال الفرد البصري كمعيار لتقييم درجة كف البصر لديه مثل تعريف الجمعية الطبية الأمريكية حيث عرفت أن كل فرد تصل حدة إبصار أقوى عينيه إلي ٢٠/٢٠٠ أو أقل بعد استخدام أقوى العدسات الطبية بالنسبة له، أو هو الفرد الذي قد تزيد حدة إبصاره أقوى عينيه عن ٢٠/٢٠٠ بعد استخدام أقوى العدسات الطبية إلا أنه يعاني من عيوب في مدي الرؤية بحيث لا يستطيع رؤية المثيرات البصرية التي تقع خارج مخروط ضوئي تبلغ زاوية إبصاره ٢٠ درجة (James, E. & Bob, A., 1995, 377). وبذلك يعرف كف البصر بأنه "الحالة التي يفقد الفرد الرؤية بالجهاز المخصص لذلك وهو العين، وهو الحالة التي تتراوح ما بين الكف الكلي أي فقد قوة الأبصار كلية والحالات القريبة من ذلك والتي تبلغ حدة البصر فيها ٢٠/٢٠٠ أو أقل في العين الأقوى ويليه استخدام العدسات الطبية (مصطفى فهمي، ١٩٦٥، ميتلر Mittler، ١٩٧٣، ٣٧٥).

**والكفيف من الوجهة التربوية:** حسب تعريف هيئة اليونسكو هو "الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول علي المعلومات التي تمكنه من متابعة الدراسة في المدارس العادية (مصطفى فهمي، ١٩٦٥، ١٣).

ومن الوجهة الاجتماعية: تحدد درجة كف البصر علي أساس قدرة الطفل البصرية الضعيفة أو المنعدمة بحيث يحتاج إلى المساعدة الأدبية والاجتماعية (لطفي بركات، ١٩٨١، ١٣٩).

والإعاقة البصرية من المنظور الفسيولوجي هي الحالة التي يفقد فيها الشخص كلياً أو جزئياً القدرة علي الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين، والأسباب الفسيولوجية يمكن تقسيمها إلى قسمين:

١- أسباب خارجية تتعلق بكرة العين نفسها وتشتمل علي العيوب التي تصلب بها الطبقات والأجزاء المكونة للعين كالقرنية أو الشبكية أو العدسة.

٢- أسباب داخلية تتعلق بالعصب البصري الموصل أو المراكز العصبية في الدماغ وتشتمل عيوب العصب البصري كأن ينقطع مثلاً نتيجة الإصابة بحادث فيتعذر بذلك وصول الإحساس البصري المنطبع علي للشبكية إلى المراكز الحسية في الدماغ وقد يحدث أن يكون العصب البصري سليم وكذلك العين إلا أن المراكز العصبية في الدماغ المخصصة لتلقي الإحساسات البصرية تكون معطلة فتكون النتيجة توقف الإحساس البصري في نهاية العصب الموصل دون أن تتلقاه المراكز البصرية لأنها عاطلة عن العمل (مني حسين الدهان، ١٩٩٤، ١٥).

ومن الوجهة القانونية يعرف كف البصر بأنه "عدم القدرة علي الرؤية" وأن درجة الأبصار ٢٠/٢٠٠ في العين الأقوى مع التصحيح وأن معظم أسباب كف البصر عضوية ولكن يوجد كف بصر وظيفي أو نفسي ويكون عادة كف بصر هستيري، ووقد أشارت دراسات الشخصية إلى أن الأشخاص الذين يولدون مكفوفين لديهم مشكلات في الشخصية عن هؤلاء الذين فقدوا بصرهم في مرحلة متأخرة من الحياة" (جولدن صن، ١٩٨٤، ١٠٤).

أما من وجهة نظر التربية الخاصة، فالطفل الكفيف هو ذلك "الشخص الذي لا يستطيع أن يعتمد علي حاسة الإبصار لعجزه فيها وعجزه في أداء الأعمال التي يؤديها غيره باستخدام هذه الحاسة".

**والكفيف في مصر هو من ينطبق عليه الشرطين الآتيين:**

١- فقد البصر التام.

٢- حدة الإبصار أقل من ٦/٦٠ في العينين معاً أو في العين الأقوى بعد العلاج.

والكفيف من وجهة نظر الصحة العامة وطب المجتمع هو الطفل المصاب بالعمى الكلي أو الجزئي، والأطفال المكفوفين هم الأطفال الذين لا يبصرون أو أن

نظرهم به خلل وقصور يجعلهم يتعلمون أشياء لا تحتاج لاستعمال النظر وهو غالباً ما يكون بسبب عيب خلقي في كرة العين نفسها أو لوجود الماء الأبيض في عدساتها نتيجة لإصابة الأم بحصبة ألمانية أو زهري أثناء الحمل أو كنتيجة للأمراض التي تصيب الأطفال حديثي الولادة (سيد خير الله، ١٩٦٧، ١١).

#### تعريف الطفل الكفيف :

يعرف أحمد السعيد يونس (١٩٩١) الطفل الكفيف بأنه "الطفل الذي لا يملك بصرًا أو صاحب البصر الضعيف أو الذي في طريقه لأن يصبح كذلك وهو الأمر الذي يتطلب أسلوباً ما في الحصول على المعرفة والعلم لا يقتضي امتلاك البصر".

ويعرف دافيد هيل David, M.B. Hall الطفل الكفيف بأنه الطفل الذي يتطلب تعليمه استخدام وسائل غير بصرية، ويحتاج إلى التعلم بطريقة برايل إذا كان لديه قدر معقول من الذكاء (David, et al., 1996, P. 224).

ويعرف خالد عبد الرازق (١٩٩٦) للطفل الكفيف بأنه "الطفل الذي أصيب بكف بصر كلي ولادي وليس لديه أي خبرات بصرية على الإطلاق، وكذلك ليس لديه أي إعاقات أخرى غير كف البصر".

والطفل الكفيف هو "ذلك الطفل الذي لا يملك بصرًا أو صاحب البصر الضعيف أو الذي في طريقه لأن يصبح كذلك وهو الأمر الذي يتطلب أسلوباً خاصاً في الحصول على المعرفة والعلم ولا يتطلب الاعتماد على البصر" (المؤتمر القومي السابع لاتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٨، ٢١٤).

ويري حسام محمد علي (٢٠٠٠، ٦١) أن كف البصر يؤدي إلى حدوث تغيرات ظاهرة في جسم الطفل الكفيف فقد يجعله يتخذ شكلاً معيناً كانهضاء الظهر أو انتصابه انتصاباً غير طبيعي أو مد رأسه للأمام أو غير ذلك من الأشكال التي تؤثر على باقي أعضاء جسمه بل وأجهزته العضلية والعصبية وتؤثر على الجهاز النفسي للكفيف.

ويعرف نظمي أبو مصطفى (٢٠٠٠، ١٥٤) الأطفال المعاقين بصرياً بأنهم "الأطفال الذين يعانون قصوراً أو عجزاً في قدرتهم البصرية، مما يعيق الأداء التعليمي أو المهني أو فرص تفاعلهم مع المثيرات البيئية والاجتماعية، ويحد من قدرتهم على الانتقال".

## أنواع كف البصر:

عند تعريف العمى ينبغي التمييز بين:

- ١- الذين لا يرون شيئاً أبداً ولم يبصروا أبداً مثل: الأكمه أو المكفوفين منذ الولادة أو المكفوفين تماماً.
- ٢- الذين استعادوا قليلاً من الرؤية بعد أن كانوا مكفوفين على الإطلاق وهم الذين كانوا مكفوفين منذ الولادة وأجريت لهم عمليات جراحية.
- ٣- الأطفال الذين كانت لهم دائماً إدراكات ضوئية ضعيفة رغم أنهم عملياً مكفوفين وهم يستطيعون التمييز بين الليل والنهار والظل والألوان.
- ٤- الأطفال الذين صاروا مكفوفين تماماً بعد أن كانت لهم بعض الإدراكات الضعيفة.
- ٥- الأطفال الذين يكونون أنصاف مبصرين ثم يفقدون أبصارهم تدريجياً.

ولقد تم الإجماع بين المتخصصين في الإعاقة البصرية على تصنيف كف البصر إلى أربعة أصناف:

## فاقدوا البصر تماماً:

أو فاقدوه من الناحية العملية ودليل ذلك هو غياب الرؤية تماماً أو وجود مجرد لبعض الإدراكات الضوئية.

## فاقدوا البصر جزئياً:

وهم من يتمتعون بنسبة من الإبصار تمكنهم من التوجه في الضوء وإدراك الأجسام وهي تعمل على تسهيل التنقل والتعامل مع العالم الخارجي وتصل درجة الرؤية لهذه الفئة عند ممارستها الحياة المدرسية درجة إحصار (٥٠/١ أو ٥٠/٢).

المصابون بالعمش العميق:

يكون رصيد الرؤية المتبقي لهم أفضل وتبين لديهم الأحجام بشكل أحسن مع تمييز الألوان كما يستطيع قراءة الكتابة بالعناوين الكبيرة وتبلغ درجة الإبصار له (٥٠/٣ أو ٥٠/٤).

## المصابون بالعمش المتوسط أو الخفيف :

وفيها يتمكن الطفل من الرؤية عن قرب وتكون له فرصة أكبر في التعليم والكتابة العادية والقراءة وتبلغ شأن الطفل المبصر الذي يستطيع استخدام بصره

من أجل التعلم فقط، ولكن طرق التعلم الخاطئة في المدارس لا يمكن أن تفيدته وقد تعود بالضرر علي بصره للضعيف (محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦، ٢٣، ٢٤).

#### الخصائص المميزة للطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة:

ينمو الأطفال المكفوفين وهم محدودي الخبرة لذلك فمفهوم العام متأخر وبذلك يعتمدون علي الغير نسبياً، والأطفال المكفوفين لديهم سلوكيات وسمات تسترعي الانتباه فهم يقضون أكثر أوقاتهم وأذانهم صاغية إلي الأرض منشغلين بالأصوات الصادرة عن لعبهم ولديهم باعث محدود في الممارسة والكشف عن الأشياء بصفة عامة، وجدير بالذكر أن نكاء الأطفال المكفوفين بصفة عامة ليس أقل من نكاء الأطفال المبصرين وهم يعتمدون علي الصوت في معرفة الأحداث والمسافات وليست جميع الأصوات متساوية في مساعدتها لهؤلاء الأطفال، فقد نجد نمط الصوت الذي يحمل إليهم معني وأهمية هو الذي يشد انتباههم مما يساعدهم علي توجيههم، في حين أن الأصوات الأخرى تكون بمثابة خلفية أو إرشادات فقط (كوثر كوجيك، وسعد مرسى، ١٩٩٢، ٩٧).

كما تصبح المشكلة كبيرة لدي الكفيف الذي فقد حاسة الإبصار خلال الخمس سنوات الأولى من حياته فهم يعتمدون علي اللمس، والشم، والتذوق، كما أن الصور الذهنية Mental pictures، تستمد من حواسه المختلفة، وتتطلب حاسة البصر علي سبيل المثال لدي الكفيف اتصال مباشر بالشئ الذي هو موضوع الإحساس مما قد يتعذر معه في بعض الأحيان الاتصال المباشر، كما أن مدى اللمس محدود وقد لا يتعدى طول الزارعين، كما أن الألوان وتمييزها لا تستطيع حاسة اللمس أن تتعرف عليها، ولاشك أن اتجاهات أفراد الأسرة والمحيطين بالطفل الكفيف تؤثر علي مدى تقبلهم له (إلهامي عبد العزيز وآخرون، ٢٠٠١، ١٤٠).

وقد واجه الباحثون العديد من الصعوبات في تطبيق الاختبارات علي عينات من الأطفال المكفوفين كانت مصممة ومقننة علي عينات من أطفال مبصرين كاختبارات الذكاء والإنجاز مما أثر علي نتائج تلك الدراسات، ولقد أسفرت هذه النتائج علي وجود أوجه تشابه واختلاف بين كل من الطفل الكفيف والمبصر في جوانب النمو المختلفة وسنقوم بعرضها كالتالي:

#### النمو الجسمي :

يختلف الأطفال من حيث الطول والوزن باختلاف العديد من العوامل مثل: الجينات والمستوي الاقتصادي للأسرة، وأنماط التغذية، ويتراوح طول الطفل في

هذه المرحلة ما بين ٩٦,٥ سم في بدايتها (أربع سنوات) إلى ١٢٥ سم عند نهايتها (ست سنوات). أما عن الوزن فيبلغ عند سن ٤ سنوات ١٥ كجم للذكور و ١٤,٧ كجم للإناث، وعند سن ٦ سنوات يكون الوزن حسب المعايير المصرية حوالي ١٩,٣ كجم بالنسبة للذكور و ١٨,٨ كجم بالنسبة للإناث، أما عن نمو العضلات فيزداد نمو العضلات بشكل أسرع من ذي قبل مما يزيد من الوزن ويظل السيق في النمو للعضلات الكبيرة في الجسم مثل: عضلات الساقين والفخذين والكتفين عن العضلات الصغيرة الدقيقة مثل: عضلات أصابع اليد (سهير كامل، ١٩٩٤، ٦٥). وليس هناك دليل واضح علي وجود أى اختلافات بين الطفل الكفيف والطفل المبصر في الطول والوزن، حيث أشارت الدراسات التي تمت في هذا المجال إلي عدم وجود اختلاف بين الطفل الكفيف والطفل المبصر في جوانب النمو الجسمي (Samuel, 1990, 221).

#### النمو الحركي :

تنمو لدي الطفل عموماً في هذه المرحلة مهارات حركية عديدة حيث يمكنه أن يقفز ويتسلق وأن يقذف الكرة ويمسكها بسهولة كما يمكنه الاحتفاظ بتوازن جسمه عند السير علي خط مستقيم، مع ملاحظة أنه يستخدم في حركاته العضلات الكبيرة في الجسم مثل عضلات الكتفين والفخذين أما الحركات التي تستخدم العضلات الدقيقة كأصابع اليد فلا يميل إليها كثيراً (سهير كامل، ١٩٩٤، ٦٧)، كذلك يصبح تفضيل أحد اليدين أكثر وضوحاً، فنجد كثيراً من الأطفال يفضلون استخدام اليد اليمنى وعدد قليل يكون تفضيلهم لليد اليسرى ويصبح هذا التفضيل أكثر ثباتاً بمرور الوقت.

أما الطفل الكفيف فقد أشار ريان Rhyne إلي أنه لا يوجد اختلاف في النمو الحركي للطفل المعاق بصرياً ولاندياً في الأشهر الأولى من حياته بشكل واضح عن النمو الحركي للطفل المبصر، حيث أن معدل نمو القدرة علي الجلوس والتحرك من وضع الانبطاح إلي وضع الاستلقاء لا يختلف بين المعاق بصرياً وبين الطفل المبصر (في: كمال سالم، ١٩٩٧، ٦٦). ومع ذلك وجد أن الطفل الكفيف يتأخر عن الطفل المبصر في بعض المهارات الحركية التي تتعلق بالحركة الذاتية للطفل مثل رفع الجسم والمشي باستقلالية وذلك لارتباط تلك المهارات بقدرة الطفل علي الثبات ودقة الحركة، وينتقل الطفل المكفوف من الجلوس إلي الوقوف مباشرة دون المرور بالمرحلة الوسطي التي من خصائصها الزحف علي الأرض (سميرة أبو زيد، ١٩٩٢، ٥١). والطفل الكفيف لا يتمكن من المشي باستقلالية إلا في حوالي الشهر

التاسع عشر وهو بذلك يعتبر متأخراً عن الطفل المبصر الذي يقوم بنفس العملية في حوالي الشهر الثاني عشر، كما نجد أن الطفل للكفيف يواجه بعض المشكلات فيما يتعلق بإتقان بعض المهارات الحركية مثل الجري والتوازن والتقاط الأشياء.

وقد وجد نورس Norris أن هناك علاقة بين فرص التعلم التي تتاح للطفل الكفيف وبين قدرته على الحركة، فالأطفال الذين أُتيحت لهم فرص لتسلق الأشجار وممارسة الترحلق ومصارعة أقرانهم المبصرين لا يعانون من قصور التناسق الحركي، وفي الوقت نفسه يكون من المتوقع أن نجد أن مجموعة الأطفال المبصرين الذين لم تتاح لهم فرص الحركة والذين يجلسون طول الوقت دون القيام بأي أنشطة حركية سوف يعانون من بعض القصور في التناسق الحركي (Samual, A., 1990, P. 221).

والأطفال المكفوفين أكثر تعرضاً لنمو العادات الحركية من الأطفال المبصرين، وتبدو هذه العادات الحركية في صورة هرش الطفل في رأسه أو عنقه بأنفه أو دعه لعينيه وما شابه ذلك، ولعل أفضل طريقة لعلاج ذلك هي جعل الطفل مشغولاً باستمرار أو بإمداده بأشياء تشغل حواسه وتحرك أصابعه (سميرة أبو زيد، ١٩٩٢، ٥٢). وقد فسرت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نمو تلك العادات الحركية أنه ناتج عن خلو أوقات فراغ الطفل الكفيف من الأنشطة الترويحية التي تعمل على تسليته والترفيه عنه وتدريبه على التفاعل الاجتماعي.

#### النمو العقلي المعرفي:

##### الذكاء:

أوضحت العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة ذكاء المكفوفين ومقارنته بذكاء أقرانهم من المبصرين أن ذكاء الكفيف لا يختلف كثيراً عن ذكاء المبصر، ففي دراسة "هايز" أوضح أن كف البصر لا ينتج عنه بالضرورة معامل ذكاء منخفض فبعض الأطفال الذين أظهروا من خلال الاختبارات معامل ذكاء منخفض لسنوات عديدة في بيئة منغلقة قد حدث لهم فجأة تغيرات كبيرة عندما أُتيحت لهم فرص جيدة للتعلم، وفي دراسة أخرى له أكد أنه لم يجد تأخر واضح لدى المكفوفين وخاصة في مجال الذكاء اللفظي وأنه لا توجد علاقة بين الزمن الذي أصيب فيه الطفل بكف البصر ومعامل ذكائه (Daniel, et al., 1992, P. 291).

وقام تلمان Talman بمقارنة أداء (١١٠) من الأطفال المكفوفين بأداء مجموعة مماثلة من الأطفال المبصرين على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال فوجد أن متوسط ذكاء مجموعة الأطفال المكفوفين كان (٩٢)، بينما كان متوسط ذكاء مجموعة

المبصرين (٩٦,٥)، وعندما قام "تلمان" بتحليل بنود المقياس لم يجد بينهم اختلاف في الدرجات التي حصلوا عليها في الحساب، والمعلومات العامة والمفردات ولكنه وجد أن المعاقين بصرياً حصلوا على درجات منخفضة عن الدرجات التي حصل عليها المبصرين في العبارات التي تشتمل على الفهم وعلى المتشابهات، وقد فسر "تلمان" ذلك بأن الطفل الكفيف لا يمكنه الربط بين المعلومات المختلفة التي يتعلمها (Vicky, L., 1990, 39).

وقد أوضح "أرنولد ميزميل" من خلال نتائج دراسات واختبارات على الأطفال المكفوفين أنهم قادرين على إتقان الاختبارات بفهم جيد، كما أن تفهم الطفل الكفيف لمواد الاختبار يدل على تساوي العمر العقلي وتشابه العادات والطباع مع غيره من المبصرين في مثل سنه (سيد صبحي، ١٩٩٧، ٤٣).

#### نمو المفاهيم :

أكدت العديد من الدراسات على أن النمو المعرفي ونمو المفاهيم لدى الكفيف يتأخر عنه لدى المبصر، فالطفل الكفيف يواجه صعوبات في المهام مما يتطلب تفكيراً مجرداً، كما أن لديه قدرة أكبر على التعامل مع المفردات المحسوسة في بيئته، وترجع نقاط الضعف تلك لنقص في الخبرات التعليمية الملائمة وليست نقصاً في الشخص الكفيف (Daniel, et al., 1992, P. 291). وتشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن الأطفال المكفوفين ولادياً الذين يفرض عليهم استخدام معلومات مستمدة من الحواس الأخرى عن الشكل والحجم والوزن ودرجة الحرارة وغير ذلك يتساوون مع أقرانهم من المبصرين في الإدراك اللمسي وتمييز الأشياء، كذلك فإن الأطفال المكفوفين والمبصرين يبدو أنهم يكتسبون مفهوم الاحتفاظ في أعمار متشابهة وبصفة خاصة عندما تعصب عيون الأطفال المبصرين (فتحي للسيد عبد الرحيم، ١٩٩٠، ٢٩٢).

وبالنسبة للمفاهيم المكانية: يعتبر المفهوم الخاص بالمكان من أكثر المفاهيم صعوبة بالنسبة للأطفال المكفوفين ولكن على الرغم من ذلك هناك العديد من الدراسات التي قامت بدراسة مدى تأخر المكفوفين بالنسبة للمفاهيم المكانية منها دراسة "هارلي" (١٩٧٣) حيث وجد أن تكوين المفاهيم المكانية ليس مستحيلاً بالنسبة للأشخاص المكفوفين ويمكن أن ينمي تقدير المكان من خلال حساب الوقت الذي يستغرقه لمشي مسافة معينة (Daniel, et al., 1992, P. 291).

وأشار "لونغفيلد" إلى أن الإدراك المكاني اللمسي عند المكفوفين يختلف عن الإدراك المكاني البصري عند المبصرين، ويمكن السبب الرئيسي للاختلاف بين



النوعين من المدركات في حقيقته إلى أن الإدراك اللمسي يتطلب اتصالاً مباشراً بالأشياء موضوع الملاحظة، مما يترتب على ذلك أن المكفوفين يستطيعون ملاحظة تلك الأشياء التي تقع في متناول أيديهم فقط، ومن ثم فإن خبرات مثل الشمس وحركاتها، والقمر وتغيره، والسحب وتكوينها، والأفق وأبعاده تعتبر من الأشياء التي تخرج عن نطاق تناول المكفوفين، لذلك فإن مثل هذه الخبرات تشرح لهم عن طريق استخدام متطلبات أو متشابهات مستمدة من المجالات الحسية الأخرى (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٩٠، ٢٧٨).

وتذكر سميرة أبو زيد (١٩٩٢) أن الطفل للكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة يفتقد المعلومات عن المسافات والعناصر الثابتة، وأنه مع ذلك يمكنه أن يكون صورة للمكان المحيط به جسمانياً مع الوقت، حيث يتدرب على الذاكرة المكانية باستمرار في كل لحظات نموه. ومن الجدير بالذكر أن قدرة الطفل على اكتساب المفاهيم المكانية يتأثر بزمان فقدان البصر فقد ذكرت "ميلر" Millar في دراسة لها عام (١٩٧٩) أن الأطفال الذين فقدوا البصر في وقت متأخر كانوا أفضل من الأطفال الذين ولدوا مكفوفين في تعاملهم مع العناصر الثابتة في البيئة المحيطة بهم، وعلمت على ذلك بأن الأطفال المكفوفين في وقت متأخر كان لديهم القدرة على استخدام هذه العناصر الثابتة كإطار مرجعي لهم، كما وجد "فليتشر" Fletcher عام (١٩٨١) أن الأطفال الذين كف بصرهم قبل سن الثالثة كانوا أقل قدرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمفاهيم المكانية عن الأطفال الذين كف بصرهم بعد الثالثة (David, 1994, P. 126)، لذلك يجب على أفراد الأسرة أن يسهلوا للطفل الكفيف أن يوجد العلاقة بين الأشياء فيدربوه على مقارنة الأشياء وصفاتها مع بعضها البعض، وبهذا يمكن للطفل الكفيف إدراك العلاقات ومعرفة الحقائق (سيد صبحي، ٢٠٠٠، ٦٣).

ومما سبق يتضح أن قدرة الطفل الكفيف على تكوين المفاهيم ليست قاصرة وإنما تتأثر بدرجة كبيرة بالمناخ المحيط بالطفل، فإذا كانت بيئة الطفل بها من المؤثرات الحسية ما يساعد الطفل على اكتساب المفاهيم المختلفة فإنه سوف يتغلب على الصعوبات التي يواجهها في مجال تكوين المفاهيم.

#### النمو اللغوي:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة أسرع مرحلة للنمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً بالنسبة للطفل، ويصل المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة في سن السادسة إلى ما يقرب من ٢٥٠٠ كلمة (سهير كامل، ١٩٩٤، ٧٥)، وتكون جمل

الطفل في البداية قصيرة وبسيطة وتتكون من (٢-٤) كلمات وذلك في العام الثالث من عمر الطفل ويلاحظ أن هذه الجمل تؤدي المعنى رغم أنها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللغوي. أما في العام الرابع فتكون الجمل أكثر تعقيداً وتتميز بأنها جمل مفيدة تامة الأجزاء وغالباً تتكون من (٤-٦) كلمات، وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد تمكن من السيطرة على لغته والاستفادة منها بفاعلية، وتكون الإناث في الغالب أكثر من الذكور في معظم جوانب النمو اللغوي.

وقد اختلف العديد من الباحثين فيما يتعلق بتأثير كف البصر على القدرة على استخدام اللغة، حيث وجد أن كف البصر لا يؤثر في القدرة على فهم واستخدام اللغة، وأنه لا توجد فروق بين الأطفال المبصرين والمكفوفين في المهارات اللغوية (Daniel, et al., 1992, 289)، وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل الكفيف قادراً على سماع اللغة وقد يكون أكثر حماساً من الطفل المبصر لاستخدامها لأنها القناة الرئيسية التي تمكنه من التواصل مع الآخرين.

وعلى الرغم من ذلك هناك بعض الباحثين في المجال يرون أن النمو اللغوي للطفل الكفيف مختلفاً عن النمو اللغوي للطفل المبصر، حيث أورد "هندرسون" (١٩٧٣) أن المعاقين بصرياً قد يظهرون مشاكل لفظية نتيجة لعدم قدرتهم على ملاحظة حركة شفاة الآخرين، إضافة إلى ذلك فإنهم يعانون من مشاكل في نبرات الصوت، وفي تفسير التعبيرات الجسمية المصاحبة لكلام المتحدث (في: كمال سالم، ١٩٩٧، ٦٧).

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها كاتسفورث (١٩٥١) في دراسة له على عينة من الأطفال المكفوفين ولادياً، حيث وجد أن لغة هؤلاء الأطفال تتسم باللفظية، حيث يستخدم الطفل الكفيف كلمات وعبارات لا تتسجم مع خبراته الحسية، ووجد "كاتسفورث" أن الأطفال المكفوفين يميلون لاستخدام اللغة التي تعكس خبرات بصرية، ويفسر "كاتسفورث" ذلك بأنه رغبة من الطفل الكفيف في الحصول على الاستحسان الاجتماعي (Samuel, 1990, P. 224).

#### نمو الحواس :

لعل الاعتقاد الشائع بأن فقدان إحدى الحواس يتم بالتعويض عنه عن طريق تحسن تلقائي في حدة الحواس الأخرى، وهو اعتقاد شائع لدى الكثيرين إلا أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع والتي وجدت أن حواس الكفيف ليست أفضل من حواس البصر، فقد أثبتت الدراسات أنه لا يوجد فارق بين

الكفيف والمبصر من حيث درجة الحدة في حواسهم، بل أن بعض الأبحاث بينت أن فقد البصر يؤثر تأثيراً سلباً في قوة أداء الحواس الأخرى، وأن كف البصر لا يتبعه نمو طبيعي أو زيادة تلقائية في الحواس الأخرى، وما يلاحظ عادة عند المكفوفين من حساسية فائقة في بعض حواسهم، إنما يرجع في حقيقة الأمر إلى ما أتىح لهذه الحواس من فرص للتدريب ومن ثم فالتجربة والتركيز ينتجان استعمالاً أفضل ومهارة أكبر في استغلال الحواس كاللمس أو الشم أو السمع (سميرة أبو زيد، ١٩٩٧، ١٣). وتعتبر حاسة السمع من أهم الحواس بالنسبة للطفل الكفيف فعن طريقها يكتشف العالم المحيط به ويتعرف على العديد من المعلومات المتعلقة ببيئته من خلال التمييز بين المثيرات السمعية المختلفة وكذلك تقدم حاسة اللمس العديد من المعلومات للكفيف حول خصائص الأشياء مثل الوزن والطول كذلك تساعد حاسة الشم على إدراك الملاحظات حول عناصر البيئة المختلفة من بعيد وهي في ذلك تماثل حاسة السمع بينما تستخدم حاسة التذوق في الاحتكاك المباشر بمصادر الخبرة.

وتعتبر تربية الحواس للباقي من أهم واجبات الأفراد المحيطين بالطفل الكفيف وأساس من أسس التكيف الاجتماعي للكفيف فالحواس هي الوسائل التي تحمل الخبرة للإنسان فعن طريقها يتصل الكفيف بما في بيئته المحيطة به من أشياء وبذلك يكتسب عن طريقها الخبرة والمعرفة وتقوم كل حاسة بوظيفتها في تلقي المثيرات المختلفة فتساعده على التفكير وتكوين المفاهيم والمعاني (سيد صبحي، ٢٠٠٠، ٢٣).

#### النمو الاجتماعي:

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة حرجية في السلوك الاجتماعي حيث توضع أسس هذا السلوك في هذه المرحلة فيبدأ الطفل في تقليد اتجاهات وسلوك الأشخاص الذين يحبهم رغبة منه في التشبه بهم والتوحد مع الجماعة ومن ثم يتم تشكيل شخصيته وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي.

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أن بعض المعاقين بصرياً يعانون من المشاكل الاجتماعية والانفعالية، وأن مرجع هذه المشاكل هو القصور البصري من ناحية وردود فعل الآخرين نحو هذا القصور من ناحية أخرى، لهذا فمن الطبيعي أن تختلف درجة ونوع هذه المشاكل باختلاف طبيعة ودرجة القصور البصري من ناحية واتجاهات الآخرين نحو المعاق بصرياً من ناحية أخرى (كمال سالم، ١٩٩٧، ٧٠).

وتذكر الدراسات أن علاقات الطفل الكفيف مع الأطفال الآخرين ومع البالغين تعتمد إلى حد كبير على اتجاهات الأشخاص القريبين منه كالوالدين والمعلم، فعندما يعامل الوالدين أو المعلم الطفل الكفيف على أنه فرد من المجموعة لديه قدرات وإمكانات يمكن استغلالها فإن المحيطين به يعاملونه بنفس الطريقة، مما يؤدي إلى زيادة قدرته على المشاركة وإقامة علاقات مع الأطفال والبالغين، ويميل الطفل الكفيف إلى العزلة والانطواء والانسحاب وعدم المشاركة خاصة إذا لم يجد داخل المناخ الأسري ما يشجعه على التفاعل والمشاركة والحوار (سيد صبحي، ١٩٩٥، ٢٦).

وتلعب زيارات الأقارب والأصدقاء دور هام في التنشئة الاجتماعية للطفل المعوق وإحساسه بالثقة بالنفس وتوسيع مجال إدراكه، حيث تساهم الأسرة باقي أفرادها في إمداد الكفيف بالصور السمعية إلى جانب اللعب مع الأطفال الذين في مثل عمره العقلي، لكي يشعر بأنه فرد في المجتمع وله دور فعال (سميرة أبو زيد، ١٩٩٢، ٣٣).

أما عن النضج الاجتماعي للطفل الكفيف فقد أوضحت العديد من الدراسات أن الأطفال المكفوفين يحصلون على درجات أقل عن أقرانهم المبصرين على مقياس النضج الاجتماعي، وأرجعت الدراسات ذلك إلى بيئة الطفل الكفيف وإلى ميل الوالدين إلى حماية الطفل بصورة زائدة (Samuel, Kirk, 1990, P. 223).

**الفصل الثالث**  
**الكفاءة الاجتماعية**  
**وذوى الاحتياجات الخاصة**

### الفصل الثالث

#### الكفاءة الاجتماعية ونوى الاحتياجات الخاصة

يرى صلاح السرمى (١٩٩٨) أنه لمواجهة المشكلات النفسية المترتبة على الإعاقة عموماً يجب أن نوجه الاهتمام إلى كافة جوانب الشخصية للطفل المعاق والعمل على تنمية مهاراته في كل من هذه الجوانب والتي يمكن إيجازها في ثلاثة هي: الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة المهنية.

وتشير العديد من البحوث والدراسات إلى نقص مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد من نوى الاحتياجات الخاصة، فمثلاً يشير عبد المطلب القريطي (٢٠٠١، ٣٩١) إلى أن المعاقين بصرياً تغلب عليهم مشاعر الدونية وعدم الثقة بالنفس والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن، وهم أقل توافقاً شخصياً واجتماعياً وتقبلاً للآخرين، كما أنهم أكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات الانفعالية، وأكثر استخداماً للحيل الدفاعية. وهم أيضاً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية والاغتراب، ولديهم نقص واضح في المهارات الاجتماعية مثل: المشاركة، والتعاون، وتكوين صداقات، والمحادثة بطلاقة (أمانى عبد المقصود، ١٩٩٣).

وتقوم الرؤية بدور هام في تحقيق التواصل والتفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والتي تعتبر بعداً أساسياً من أبعاد الكفاءة الاجتماعية.

والتواصل الاجتماعي يعني اكتساب الفرد سلوكيات التفاعل مع الآخرين مثل التحية وطلب المساعدة من خلال السؤال والاستفسار والتعبير عن الشكر والامتنان، والرد على الأسئلة (محمد أبو حلاوة، ٢٠٠١، ١٠). وتشير أمال باظة (٢٠٠٣، ١١) إلى أن الاضطرابات النفسية والسلوكية تكثر لدى نوى الاحتياجات الخاصة نظراً لشبوع اضطرابات التواصل لدى غالبية تلك الفئات مما يجعلهم في حاجة إلى أساليب تعويضية وبرامج مساعدة لتحقيق التواصل الجيد ونقل الخبرة إليهم.

وأوضحت ليرنر Lerner, J. (٢٠٠٠، ٢٣٢) أن اكتساب الأطفال من نوى الاحتياجات الخاصة لمهارات التواصل الاجتماعي يمكنهم من ممارسة الحياة اليومية بنجاح، حيث يتفاعلون مع الأقران والمعلمين وغيرهم فيعبرون عن رغباتهم بطرق اجتماعية مقبولة، ويحلون مشكلاتهم الاجتماعية وفق معايير وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه.

وأوضح ثنات محمود (٢٠٠٤) في دراسة له أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مستوى الكفاءة الاجتماعية، وأوضح أهمية وجود برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لذوي صعوبات التعلم من خلال تنمية مهارة التعرف على الأفكار للتكيفية المنطقية، والأفكار غير التكيفية (الهدامة للذات)، ومهارة التفكير المنطقي لحل المشكلات، ومهارة السلوك الحضوري والإصغاء للمحتوى، ومهارة تركيز الذات.

وأوضح كل من توني وآدم Tony&Adam (٢٠٠٤) أن الأطفال المعاقين عقليا لديهم نقص في مستوى المهارة الاجتماعية يعزى إلى الإعاقة العقلية.

وأوضح جرووم Groom, M. (٢٠٠٧) وجود قصور شديد في التفاعلات الاجتماعية المرتبطة بالنظير والكفاءة لدى الأطفال المعاقين عقليا.

وأوضح سامر عننان (٢٠٠٧) في دراسة له وجود نقص في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ممن لديهم صعوبات تعلم، وبطئ التعلم، واضطرابات في السلوك.

وأوضح هال Hall (٢٠٠٧) وجود ضعف في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة سيرجر والأطفال المصابين بالأوتيزم.

وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم عرض للدراسات التي تناولت البرامج الخاصة بتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بصفة عامة والأطفال ذوي الاحتياجات بصفة خاصة.

#### أولاً: دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

قام جنكيز Jenkins (١٩٨٤) بدراسة موضوعها تحديد الكفاءة الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك على عينة مكونة من (٦٦) طفلاً ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥-١٢) سنة من فئة التخلف العقلي الخفيف، ومستخدماً في ذلك مقياس "فينلاند" لقياس معدل الكفاءة الاجتماعية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين مستوي الدخل وبين مستوي الكفاءة الاجتماعية، وعدم وجود تأثير دال للدخل والجنسية على معدل الكفاءة الاجتماعية.

وقام برايان Brian, H. (١٩٨٨) بدراسة لمعرفة التفاعل الأسري وكفاءة الأطفال المصابين بزملة داون بالاعتماد على المدرسة، وذلك على عينة مكونة من مجموعتين (أسر لديهم أطفال مصابين بزملة داون، وأسر لديهم أطفال ذو ذكاء

متوسط) ومتقاربين في السن، مستخدماً في ذلك عدة أدوات تضمنت: نموذج "سيكامبلس" للأداء الوظيفي الأسري والملاحظة السلوكية، واختبارات ذكاء فردية، والإنجاز الأكاديمي للطفل داخل المدرسة، وتقديرات المعلم. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعتين فيما يتعلق بمستويات القدرة علي التكيف والاتصال الصحي كما تم تقييمه من خلال الملاحظة السلوكية، وتميز التفاعل الاجتماعي بين الآباء والأطفال المصابين بزملة داون بمستويات مرتفعة من التبادلية والتوازن بالنسبة إلي التفاعل الاجتماعي للآباء والأطفال، كما أبدى الأطفال المصابين بزملة داون تغييراً كبيراً في كلا الأدائين الوظيفي المدرسي والأكاديمي كما تحدد من الاختبارات الفردية للذكاء والإنجاز الأكاديمي وتقديرات المعلم، وكشف الارتباط الجزئي وتحليل الارتباط لتنوع متغيرات التفاعل الأسري علي الكفاءة السلوكية وكفاءة حل المشكلات لدي الأطفال، وتتمثل في استخدام إستراتيجية التغيير السلوكي المعتدل.

وقام سوايك وهاسيل Swick & Hassell (١٩٨٨) بدراسة عن التأثير الوالدي ونمو الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصغار، وذلك بهدف اختيار العلاقة بين نوعين من مظاهر التأثير الوالدي (مركز الضبط، والمساندة البينشخصية) علي الكفاءة الاجتماعية لعينة مكونة من (٦٢) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢-٥) سنوات، مستخدمين في ذلك عدة أدوات تضمنت: استبيان "شيفر" (١٩٧٩) لقياس مركز الضبط لدي الوالدين، واستبيان مساندة المنزل "لباولز" لقياس المساندة البينشخصية، والمؤشرات النمائية لتقدير التعلم بهدف قياس المستوي الأدائي للطفل، واستمارة ملاحظة سلوك الطفل داخل الفصل الدراسي لقياس كفاءة الطفل الاجتماعية والتي تقدر بواسطة المدرسين والوالدين. وأظهرت نتائج الدراسة أن نمو الكفاءة الاجتماعية للطفل يرتبط بنموه الداخلي والظروف البيئية المحيطة به، وأن الضبط الخارجي للوالدي كان له أثر سلبي علي مستوي الكفاءة الاجتماعية للطفل، كما أوضحت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة نماذج من التأثيرات أمكن التحقق منها وهي: الاتجاه الواضح الذي يبديه الوالد في معاملته للطفل في المنزل، والمدرسة، وفي البيئة المحيطة، ووجود علاقة دالة بين المساندة البينشخصية ونمو الكفاءة الاجتماعية للطفل، ووجود أثر للوراثة والبيئة علي نمو الكفاءة الاجتماعية.

وقام برار Brar, S. (١٩٩٢) بدراسة بعنوان "الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لأطفال ما قبل المدرسة: العلاقة بين الذكاء والنضج"، حيث اعتبر الكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social Emotional Competence (SEC) هي: قدرة



الأفراد علي التعامل مع البيئة المحيطة، وحاول الباحث التحقق بطريقة تجريبية عن ما إذا كانت الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تعتمد علي الذكاء والنضج الاجتماعي للأطفال الصغار، وقد أجريت الدراسة علي عينة كلية قوامها (٤٠) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة في الهند، مستخدماً في ذلك عدة أدوات تضمنت: مقياس لقياس ذكاء الأطفال، وأسلوب الملاحظة لملاحظة سلوك الأطفال أثناء وجودهم في المدرسة، وأثناء ممارستهم للأنشطة التي يقومون بها في المنزل لتقدير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والنضج الاجتماعي، وتم تقسيم الأطفال إلي أربع مجموعات (مرتفعي ومنخفضي الذكاء)، (مرتفعي ومنخفضي النضج الاجتماعي). وأوضحت نتائج الدراسة أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تعزي إلي أربع مظاهر هي: الثقة بالنفس، الاستقلالية- الاعتمادية، نوعية التفاعلات الاجتماعية، وأساليب المواجهة. كما أظهرت النتائج أيضاً أن مجموعة الأطفال ذوي الذكاء المرتفع أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً عن مجموعة الأطفال ذوي الذكاء المنخفض في المظاهر الأربعة السابقة، كما أظهرت مجموعة الأطفال ذوي النضج الاجتماعي المرتفع ارتفاعاً ملحوظاً عن مجموعة الأطفال ذوي النضج الاجتماعي المنخفض في المظاهر الأربعة للكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

ومن النتائج السابقة يمكن استنتاج أن مستوي الذكاء والنضج الاجتماعي للأطفال الصغار يسهم إسهاماً كبيراً في نمو الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

وقام جارنر وآخرون Garner, et al. (١٩٩٤) بدراسة موضوعها "الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الذين ينتمون لأسر ذات دخل منخفض"، وقد تم تصميم دراستين لدراسة العلاقة بين المتغيرات الاجتماعية والانفعالية، وإدراك الكفاءة الاجتماعية، وفي الدراسة الأولى: تم حصر وتقييم المعلومات الموقفية والتعبيرية لعينة مكونة من (٤٦) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٤-٦) سنوات تنقسم إلي (٢٥) ذكراً، (٢١) أنثى بالإضافة إلي أمهاتهم، كما تم تحديد كفاءة النظر في دور رياض الأطفال باستخدام المقابلة الفردية، ومستخدمين في ذلك عدة أدوات تمثلت في: الاستجابات الموقفية، مقياس كفاءة النظر، استبيان القدرة علي التعبير الانفعالي، وقامت الأمهات بالإجابة علي الاستبيان المصمم لتقدير أساليب التنشئة الاجتماعية الانفعالية السالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقارير الأمهات نحو أساليب التنشئة الاجتماعية الانفعالية كانت تعزي إلي مواقف الحزن والغضب. وفي الدراسة الثانية: تم دراسة الكفاءة الاجتماعية لسلوك طفل ما قبل المدرسة من خلال العائلة علي عينة مكونة من (٤١) طفلاً من أسر ذات دخل

منخفض في مواقف التعامل مع إخوانهم الأصغر سناً، مع تسجيل هذه السلوكيات في المواقف المختلفة وقياس هذه المواقف مع الأخذ في الاعتبار أهمية الدور الانفعالي. وأظهرت النتائج أن الموقف الاجتماعي يعتبر مؤشراً لمعرفة سلوك الطفل تجاه أخيه الأصغر، كما أن الاتجاهات الانفعالية الخاصة بالأم كان لها علاقة مباشرة بسلوك الطفل تجاه أخيه الأصغر.

وقام كيلي وآخرون Kelly,et al. (١٩٩٨) بدراسة موضوعها "الكفاءة الاجتماعية، المساندة الاجتماعية والتواد: تحديد العلاقة بينهم، القياس، ودرجة تأثيرها على أطفال ما قبل المدرسة"، حيث قام الباحثين بدراستين، تمثلت الأولى في توضيح نتائج قياس الكفاءة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية، والثانية في تصميم نموذج لقياس العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وعلاقة الطفل بالوالدين ذوي الدخل المنخفض. ففي الدراسة الأولى: تم قياس الكفاءة الاجتماعية من خلال عينتين من الأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي، حيث تكونت العينة "أ" من (١٦٧) طفلاً في عمر (٤) سنوات، وتم تقييمهم من خلال بطارية الملاحظة والمقابلة، ومقياس "Q" لتقييم السلوك الدال على الكفاءة الاجتماعية. وأظهرت النتائج تدعيم الفرض الخاص بأن الكفاءة الاجتماعية يمكن أن تری على أنها تكوين عضوي متدرج. وفي العينة "ب" تم اختيار النموذج مرة ثانية بواسطة مجموعة مكونة من (٢٦٥) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٣-٦) سنوات، مستخدمين في ذلك مجموعة من المقاييس المعادلة. وفي الدراسة الثانية: تم استخدام بيانات المجموعة الفرعية من أطفال الدراسة الأولى "ب" (ن = ١٨٢) تعزي إلى ملامح تفاعلاتهم الاجتماعية، التي اختبرت لتقدير تفاعلاتهم تجاه المساندة الاجتماعية. وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وشبكة المساندة الاجتماعية كانت ذو معنى بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة والفروق الفردية كانت تعزي إلى نوعية العلاقة بين الطفل - الوالدين.

وقام فابيس وآخرون Fabes, R., et al. (١٩٩٩) بدراسة موضوعها "النظام، الانفعالية، والكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة وتفاعلات النظرير" بهدف دراسة العلاقة بين النظام - التحكم في سلوكيات الفرد طبقاً لما يفرضه المجتمع من معايير ونوعية التفاعلات اليومية مع النظرير، مستخدمين في ذلك عينة كلية قوامها (١٣٥) طفلاً وطفلة (٧٧ ذكر، ٥٨ أنثى) ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٥٠،٥٢) إلى (٥٠،٨٨) شهر على الترتيب، ومستخدمين في ذلك عدة أدوات تضمنت: الملاحظة، لملاحظة سلوكيات الأطفال في مواقف اللعب الحر؛ مقياس

السلوك للأطفال إعداد روثبارت وآخرون Rothbart,et al. (١٩٩٤)؛ مقياس "هارترز" (Harterts ١٩٧٩) للكفاءة الاجتماعية المعدل للأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق فردية في النظام أو القدرة علي مسايرة المعايير الاجتماعية والانفعالية السالبة تعزي إلي الكفاءة الاجتماعية.

وقامت سوزان بزلي وآخرون Bslely,et al. (١٩٩٩) بدراسة موضوعها "أثر العلاقة بين الوالدين والطفل علي الكفاءة الاجتماعية لأطفالهم: تصميم بعض الأساليب المباشرة وغير المباشرة"، وذلك بهدف تحديد دراسة العلاقة بين الوالدين وأطفالهم المؤثرة علي درجة الكفاءة الاجتماعية أثناء لعب الوالدين مع الطفل، والأداء الاجتماعي للأطفال مع النظراء، وتحديد الاتجاهات السالبة والموجبة في هذه التفاعلات، مستخدمين في ذلك عينة قوامها (١١٦) طفلاً في مرحلة رياض الأطفال ووالديهم (١١٤ أم، ١٠٢ أب) ومستخدمين عدة أدوات تضمنت: الملاحظة عن طريق استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل تفاعلات الوالدين مع الطفل؛ ومقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال إعداد أشير وآخرون Asher,et al. (١٩٧٩). وأظهرت النتائج أن العلاقة الإيجابية بين الوالدين والطفل كان لها أثرها الإيجابي علي زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال، واتضح ذلك من سلوكياتهم في حين أن الاتجاهات السالبة للوالدين كانت مصاحبة بسلوكيات اجتماعية سالبة ومستوي كفاءة أقل. وبصفة عامة أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يظهرون اتجاهات إيجابية أكثر تجاه والديهم يكونون أكثر كفاءة اجتماعية.

وقامت مايكوس وآليسون Mayeux,L.&Alleson (٢٠٠٣) بدراسة موضوعها "تطوير حل المشكلة الاجتماعية لدي الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة" وطلاب في المرحلة الثانوية عن طريق مدي الاستجابة لنموذج معالجة المعلومات الاجتماعية. وأسفرت النتائج عن: أن أنماط الاستجابة للأطفال مقسمة إلي أنماط من الأزمات والمشكلات الاجتماعية، وخاصة لدي الأطفال في مرحلة الطفولة، أما استجابة الطلاب في المرحلة الثانوية تضمنت حلولاً أكثر فاعلية وجديدة لهذه الأزمات والمشكلات الاجتماعية، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين الأطفال والطلاب بالنسبة لردود الأفعال وأن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يعتقدون أن الاندفاع والمخاطرة وسيلة مقبولة لحل الصراع لدي الأقران، وهذا يرجع إلي ارتفاع الكفاءة الاجتماعية.

وقام بيلي Pillay,A. (٢٠٠٣) بدراسة عن الكفاءة الاجتماعية لدي أطفال الريف والحضر المتخلفين عقلياً، وذلك علي عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً ممن

تتراوح نسبة ذكائهم بين (٤٠-٧٠). وأثبتت الدراسة أن الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الحضر أعلى من الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الريف، وهذا يرجع إلى أن أطفال الريف يهتمون بمسئوليات منزلية مثل إحضار المياه، وخشب التدفئة، ورعاية المشية، وممارسات أخرى غير شائعة أدت إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج ارتفاع النضج الاجتماعي لدى أطفال الحضر بسبب تهيئة الفرص المتاحة لهم، مما أدى إلى ارتفاع الكفاءة الاجتماعية لديهم.

وقامت سوزان دينهام وآخرون (Denham, S., et al. ٢٠٠٣) بدراسة موضوعها "الكفاءة الانفعالية لأطفال ما قبل المدرسة: طريق المرور للكفاءة الاجتماعية"، وذلك على عينة قوامها (١٤٣) طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة، ممن تتراوح أعمارهم بين (٣-٤) سنوات. وأوضحت نتائج الدراسة أنه من خلال الرؤية النظرية للكفاءة الاجتماعية، يكون من الضروري التركيز على الذات أو الآخرين، وتقدير مدى نجاح الطفل في تحقيق الأهداف الشخصية، أو قدرته على الاتصال بالبيئة المدرسية، وركزت الدراسة على قدرة الطفل على التكيف مع النظراء وفي البيئة المدرسية، وتتضمن الكفاءة الاجتماعية: القدرات الاجتماعية، الانفعالية والمعرفية، السلوكيات، والدوافع.

وقامت هبة نبيل (٢٠٠٥) بدراسة موضوعها "المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بزملة داون"، وذلك على عينة قوامها (١١٠) تلميذاً وتلميذة من الأطفال المصابين بأعراض داون، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦-١٢ سنة، مستخدمة في ذلك عدة أدوات تضمنت: مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، واستمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المساندة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، وعدم وجود فروق بين كل من الذكور والإناث سواء من حيث المساندة الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية.

وقام جرووم (Groom, M. ٢٠٠٧) موضوعها "التفاعلات الاجتماعية المرتبطة بالنظير"، لدى عينة مكونة من ٣٣ من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة المتأخرين عقلياً، مستخدماً في ذلك عدة أدوات تضمنت: مقياس المشاركة الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية لدى الطفل أثناء اللعب الحر، وتقدير النمو اللغوي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في التفاعلات الاجتماعية المرتبطة بالنظير وكذلك الكفاءة لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وارتبط العمر العقلي باللعب الاجتماعي، وارتبطت المحادثة اللفظية ارتباطاً إيجابياً بالتفاعل الاجتماعي.

### ثانياً: دراسات تناولت البرامج الخاصة بتنمية/ تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بصفة عامة والأطفال المعاقين بصفة خاصة.

قام برلون Brown (١٩٨٩) بدراسة موضوعها "تنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة" باستخدام أسلوب العلاج المعرفي السلوكي، حيث تم إعداد برنامج لتنمية سلوكيات الأطفال الملتحقين بدور الحضانه المعاقين (ن=٢٦) وغير المعاقين (ن=٢٢)، وأوضحت ملاحظات الأخصائيين النفسيين أن الأطفال المعاقين ليس لديهم القدرة علي العمل واللعب مع الآخرين بدون أذى أو إلحاق الضرر بهم، ومن ثم تم تصميم برنامج للتدريب علي بعض المهارات الاجتماعية التي من شأنها تحسين الكفاءة الاجتماعية، وقد ركز البرنامج علي مهارات الاستماع للمدرس، ماذا يفعل الطفل تجاه ما يقوله المدرس، إتباع نظام الفصل المدرسي، أداء العمل بأفضل ما في وسعه، إتباع قواعد اللعب، مساعدة الآخرين، مشاركة الآخرين، التغلب علي الغضب والسلبية والغضب، وقد تم الاستعانة بمسرح العرائس لتمثيل (٢٤) قصة تتضمن (١٠) عشر مهارات اجتماعية سابقة الذكر، مع قيام المدرسون بتدريب الأطفال علي الفنيات المحددة المصممة. وأظهرت نتائج القياس البعدي تحسن ملحوظ ولكن بدرجة محددة في تحسين الكفاءة الاجتماعية.

وقام مارشال وآخرون Marshall, et al. (١٩٩٦) بدراسة موضوعها "تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصغار"، وذلك بهدف وضع برنامج لأطفال ما قبل المدرسة والروضة لتنمية الكفاءة الاجتماعية ومهارات حل المشكلة، وبعد هذا البرنامج جزء من برنامج للتدخل المبكر، وذلك على عينة من الأطفال الصغار والوالدين وبرنامج الزيارة المنزلية قبل المدرسة وبعد المدرسة والبرامج الصيفية وبرامج التسلية، وذلك بهدف مساعدة أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الروضة على تعلم استراتيجيات حل المشكلة الاجتماعية المبنية على فرضية أن الأطفال يحتاجون إلى استخدام مثل هذه الاستراتيجيات للتعامل بفاعلية مع المشاكل الابينشخصية اليومية، وقد تضمن البرنامج ثلاث محاور رئيسية هي: ١- النمو اللغوي (١١ نشاط)، والتأكيد على مهارات اللغة والمفاهيم؛ ٢- الشعور بالذاتية (١٥ نشاط)، ومساعدة الأطفال على التحدث والتعبير عن مشاعرهم وزيادة الوعي بمشاعر الآخرين؛ ٣- التفكير الاجتماعي وحل المشكلة (١٥ نشاط)، للتركيز على مشكلة توحيد الذات، توليد كثير من الحلول، ثم اختيار حل يعتمد على فهم واستيعاب نتائج أفعال الفرد. وأظهرت النتائج أن الأطفال في سن ٤ سنوات المشتركين في البرنامج أظهروا تقدماً في القدرة على التفاعل مع النظراء والمدرسين عن نظرائهم

غير المشتركين في البرنامج. وأشارت تقارير المدرسين أن الأطفال كانوا أكثر توكيدية، وأكثر مشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، وأظهروا ميلاً أكبر للعمل كفريق داخل الفصل، وقدرة على تكوين صداقات وإتباع قواعد الفصل.

وقام أنتوني وآخرون. Anthony,et al. (١٩٩٨) بدراسة موضوعها "تقييم التدريب على الكفاءة الاجتماعية في المدارس"، وذلك بهدف وصف وتقييم برنامج للتدريب على الكفاءة الاجتماعية للأطفال الذين يتسمون بالمخاطرة المرتفعة، مستخدمين في ذلك استراتيجيات حل المشكلة البينشخصية، وذلك على عينة مكونة من ٣٢ تلميذاً من تلاميذ الصف الأول إلى الثالث الابتدائي. وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم، وأن الأطفال في البرنامج أظهروا فاعلية وحققوا تقدماً ملحوظاً في التوافق داخل الفصل الدراسي.

وقام روبرت هولمر Holmar,R. (٢٠٠٠) بدراسة موضوعها "تحسين القدرة الوظيفية للأطفال المعاقين بصرياً ومتعدي الإعاقة"، من خلال التدريب على مهارات الحركة، اللعب، التنبهات الأساسية والتنبهات البصرية وأيضاً تنمية القدرة والمهارات الأساسية ومهارات الكفاءة حتى يكون قادراً على إعادة التأهيل والتكيف مع المجتمع، بالإضافة إلى ذلك يجب الاهتمام بالتدريب الفردي وتنمية المهارات الإنسانية ومهارات الاتصال، الاستقلالية والوعي بالذات، واستمر البرنامج لمدة عامين واستغرق (٤٦٨) ساعة مرتين أسبوعياً في مركز للأطفال المكفوفين بألمانيا، كما تكونت العينة من (٢٠) طفلاً، كما أوضح بذلك البرنامج فاعليته.

وقامت كل من أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود (٢٠٠١) بدراسة موضوعها "فاعلية برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة"، وذلك بهدف وضع برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لعينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك على عينة مكونة من (٩١٢) طفلاً وطفلة مقسمة إلى ثلاث مجموعات فرعية: المجموعة الأولى تكونت من (٤٨٠) طفلاً وطفلة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢,٦-٥,٦) سنة وتم استخدامها في تقنين المقياس. وتكونت المجموعة الثانية من (٤٣٢) طفلاً وطفلة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٣-٥,٦) سنة، حيث تم اختيار مجموعة منهم (٣٦٠) طفلاً وطفلة، للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه "لا يوجد تأثير دال لكل من متغيرات الجنس والعمر الزمني والمستوى المهني لولي الأمر والتفاعل بين كل متغيرين من هذه المتغيرات

والفاعل بينهما جميعاً على تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية في مقياس الكفاءة الاجتماعية"، وتكونت المجموعة الثالثة من (٧٢) طفلاً وطفلة للتحقق من فاعلية البرنامج المستخدم. وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال عينة الدراسة.

وقامت ماري برودر Mary, Brwder (٢٠٠٥) بدراسة موضوعها "برنامج الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة"، لإظهار الصحة النفسية والمشكلات السلوكية، حيث يركز هذا البحث على النمو الاجتماعي والانفعالي والتدخل من أجل تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية وذلك بهدف التحقق من مستوى الصحة النفسية للأطفال الصغار، ودراسة الكفاءة الاجتماعية وتصميم برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال. وقد تم تصميم هذا البرنامج لتحسين استخدام الإستراتيجيات المساندة للسلوك الإيجابي للأطفال المعاقين بصرياً والتدخل المبكر لتحديد الأساليب التربوية الخاصة لهؤلاء الأطفال، وقد تضمن البرنامج اشتراك كل من الوالدين والفصل الدراسي في جلسات البرنامج. وقد أعتمد البرنامج على الوالدين كجانب أساسي من أجل: ١- تحسين جودة العلاقة بين الوالدين والطفل. وإمداد معلومات لشكل الاتجاهات الأسرية، المعتقدات، ومعلومات عن علاقات طفلهم بالنظير. ٢- زيادة شبكة العلاقات الاجتماعية للطفل. ٣- ركز مكون الفصل الدراسي على الكفاءة الاجتماعية حيث أهتم بثلاث مهام اجتماعية: مدخل العمل الجماعي، حل الصراع، واللعب المحافظ. وقد تم جمع البيانات في مدة زمنية قدرها (٤٢) شهر. وقد تكونت عينة الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٣-٥) سنوات. كما ركز البرنامج على الكفاءة البينشخصية، والتدخل المبكر، وبرنامج الصحة النفسية، ومنع المشاكل السلوكية، ومساندة (دعم) السلوكيات الإيجابية، والعلاقة بين الوالدين والطفل، العلاقة مع النظير، الشبكة الاجتماعية، ومجموعات الدعم الاجتماعي.

وقام سامر عنان (٢٠٠٧) بدراسة موضوعها "برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم، وبطئ التعلم، واضطراب السلوك"، وذلك على عينة مكونة من (٥٦) تلميذا وتلميذة ٢٧ ذكور، ٢٩ أنثى من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ممن صنفوا بأن لديهم مستوى منخفض من الكفاءة الاجتماعية، ومستخدم في ذلك عدة أدوات تضمنت: مقياس واكر-ماكونيل للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي،

ونموذج تقدير الأقران، والبرنامج التدريبي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال العينة.

وقام هال Hall (٢٠٠٧) بدراسة موضوعها "فاعلية برنامج للكفاءة الاجتماعية للأطفال المصابين بمتلازمة سبرجر والأطفال المصابين بالأتيزم ممن تتراوح أعمارهم بين ٩-١٦ سنة، وقد تم تصميم برنامج نكسيوس Nexus لمخاطبة حاجات الفرد من خلال الجماعة، وتم التدريب على ثلاث مهارات اجتماعية لكل طفل، وإصدار تعليمات مباشرة، ومساعدة الأطفال من خلال استخدام أساليب لعب الدور: أ- توقعات أفضل لفهم المهارة؛ ب- زيادة الاستجابة الاجتماعية الإيجابية وخفض الأخطاء الاجتماعية؛ ج- نمو علاقات الصداقة من خلال الجماعة. تعلم توجيه الذات من خلال سلوكياتهم الاجتماعية، ومن ثم زيادة الاستقلالية. بالإضافة إلى ما سبق تضمن البرنامج أنشطة جماعية مسلية مثل: الألعاب الجماعية، طرق بسيطة لإعداد الطعام، الدراما، أنشطة عادية طبيعية. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية.

#### تعقيب:

من خلال العرض السابق يتضح ما يلي:

- إن موضوع الكفاءة الاجتماعية سواء من حيث علاقته بعدد من المتغيرات الأخرى أو من حيث البرامج التي أعدت بهدف تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لم يحظ بالاهتمام الكافي على المستوى العربي بالرغم من الاهتمام به على المستوى العالمي، لاعتباره مؤشرا من مؤشرات التكيف والصحة النفسية، ومحددا من محددات الشخصية السوية.
- إن معظم الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، اهتمت بالأطفال العاديين، أما الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة فكانت قليلة، وقد ركز معظمها على فئة الأطفال المعاقين ذهنيا أو المتخلفين عقليا، وكان الاهتمام بالأطفال المعاقين بصريا ضئيلا جدا، بالمقارنة بالفئات الخاصة الأخرى.
- إن غالبية هذه الدراسات اهتمت بدراسة الكفاءة من حيث ارتباطها بعدد من المتغيرات الأخرى، كالدخل، المستوى المهني، التنشئة الوالدية، النضج، الذكاء، المساندة الاجتماعية، والتولد. وأظهرت نتائج هذه الدراسات أهمية



دراسة الكفاءة الاجتماعية بصفة عامة لدى شرائح عمرية ونمائية متباينة، وأهمية دراسة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصغار بصفة خاصة.

- إن الدراسات التي اهتمت بإعداد وتصميم برامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بصفة عامة كانت قليلة، وقد اعتمدت على استخدام أسلوب العلاج المعرفي السلوكي، والتدريب على المهارات الاجتماعية التي من شأنها تحسين الكفاءة الاجتماعية (Brown, 1989)، أو التدريب على بعض المهارات الاجتماعية والسلوكيات الايجابية من خلال بعض الأنشطة المصممة لذلك (أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود، ٢٠٠١) وكانت على الأطفال العاديين. أما بالنسبة للبرامج التي صممت للأطفال المعاقين بصريا فقد اهتمت هذه الدراسات بتحسين القدرة الوظيفية لهؤلاء الأطفال من خلال التدريب على مهارات الحركة، واللعب، وتنمية المهارات الأساسية، بهدف إعادة تأهيله وتكيفه مع المجتمع (Holmar, R., 2000)، أو استخدام بعض الاستراتيجيات المساندة للسلوك الإيجابي لهم (Browder, M., 2005)، كما اهتمت هذه الدراسة بإشراك الوالدين في هذه البرامج بغية زيادة فاعلية البرنامج المستخدم في تحقيق الهدف المصمم من أجله.

## الفصل الرابع

### تشخيص الكفاءة الاجتماعية

مقاييس تقرير الذات

مقاييس مفهوم الذات

مقاييس مهارات الحياة Life Skills

مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة

## الفصل الرابع

### تشخيص الكفاءة الاجتماعية

تعددت طرق قياس الكفاءة الاجتماعية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وقد قام عدد من الباحثين بتحديد أسلوب متعدد الأبعاد لتقدير الكفاءة الاجتماعية، وذلك من خلال خمس طرق تم اعتبارها أكثر فاعلية هي: ملاحظة السلوك المباشر، تقدير السلوك، الأساليب السيكمترية، أساليب المقابلة، وتقارير الذات (Merrell, 1994). ويمكن تقدير الكفاءة الاجتماعية سواء تم استخدام هذه الأساليب منفردة أو منفصلة، وفيما يلي عرض لبعض من هذه المقاييس:

#### مقاييس تقرير الذات :

١- مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين **Teenage Inventory of Social Skills (TISS)** إعداد إندريتزن وفوستر (Inderbitzen & Foster ١٩٩٢) وذلك لتقدير الكفاءة الاجتماعية/ المهارات الاجتماعية، ويتكون المقياس من (٤٠) عبارة لتقدير الكفاءة الاجتماعية للمراهقين، وقد تم تصميم هذه العبارات لتقدير السلوكيات الوظيفية التي ترتبط بالكفاءة، ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة لتقدير السلوكيات الموجبة، و(٢٠) عبارة لتقدير السلوكيات السالبة، ويختار المفحوص الاستجابة المناسبة له من ست اختيارات متصلة.

٢- مقياس الكفاءة الينشخصية للمراهق **Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire (AICQ)**.

قام بإعداد هذا المقياس بيوهرمستر وآخرون (Buhrmester, et al. ١٩٨٨) وذلك بهدف قياس الكفاءة الينشخصية للمراهقين، ويتكون المقياس من (٤٠) عبارة تتضمن خمس أبعاد للكفاءة الينشخصية هي: العلاقات البدائية، العلاقات الشخصية غير الحميمة، العلاقات السيئة مع الآخرين، المساندة الانفعالية وتقديم النصيحة، وإدارة الصراع الينشخصي، وكل عبارة تصف موقف بينشخصي شائع وذلك على اختيار من خمس نقاط يقابل مستوى الكفاءة ويناسب كل نوع من المواقف الممارسة، ولك عبارة نوعان من التقديرات: الأول لنفس الجنس (النوع) والثاني للجنس الآخر أو للمعكس. وقام معدوا المقياس بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث كان ٠,٨٨ والثبات بطريقة إعادة الإجراء بعد أسبوعين حيث وصل إلى ٠,٩٠ للعبارة الإيجابية، و ٠,٧٢ للعبارة السلبية، كما تم إجراء الصدق

للمقياس بطريقة الصدق التقاربي والتمييزي، كما تم إجراء الصدق بطريقة التحليل العامل الذي أسفر عن خمس مقاييس فرعية، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلى لهذه المقاييس الفرعية بين ٠,٧٧-٠,٨٧ وثبات إعادة الإجراء بعد أربع أسابيع تراوح بين ٠,٦٩-٠,٨٩ للخمس مقاييس.

#### مقاييس مفهوم الذات :

#### ١- مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد Multidimensional Self Concept Scale (MSCS)

قام بإعداد هذا المقياس براكن Bracken (١٩٩٢) وذلك بهدف قياس الكلام الذى يعتمد على تعدد المغزى لأبعاد مفهوم الذات، والذي يتضح أيضاً من خلال السلوك. ويتكون المقياس من (١٥٠) عبارة يجاب عليها من خلال اختيار واحد من أربع اختيارات، وقد أوضح أن إدراكات الذات ترتبط بخمس أبعاد لسياق أو مغزى الكلام هي: الكفاءة الاجتماعية، النجاح/الفشل فى تحقيق الأهداف، إدراك السلوكيات الفعالة، الإنجاز الأكاديمي والكفاءة فى الأنشطة المرتبطة بالمدرسة، الكفاءة المرتبطة بالتفاعلات مع أعضاء الأسرة والتجانب الجسدى والشجاعة والإقدام. ويصلح هذا المقياس للأطفال من سن ٩-١٩ سنة وللأطفال فى الصف الخامس وحتى الصف الثانى عشر، وتتراوح المدة الزمنية لتطبيق المقياس بين ٢٠-٣٠ دقيقة، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، وتراوحت درجة ثبات للمقياس بطريقة ألفا من ٠,٩٧-٠,٩٩، وباستخدام إعادة الإجراء بعد أكثر من ٤ أسابيع وصل معامل الثبات الى ٠,٩٠، وتراوح الصدق مع أربع مقاييس أخرى بين ٠,٧٣-٠,٨٣.

#### ٢- بروفييل إدراك الذات للمراهقين Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)

قام بإعداد هذا المقياس هارتر Harter (١٩٨٨) وذلك بهدف قياس الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات، حيث يقيس (٩) أبعاد محددة لمفهوم الذات، ويتكون المقياس من (٤٥) عبارة لتقرير الذات، ويختار المفحوص اختياراً من أربع اختيارات، ويتضمن كل بعد (٥) عبارات هي: الكفاءة المدرسية، الكفاءة الرياضية، القبول الاجتماعى، الاستعراض الجسدى، الكفاءة المهنية، علاقات الصداقة الحميمة، اللجوء إلى الخيال، إدارة السلوك (السلوك الجيد)، استحقاق الذات. ويصلح هذا المقياس للمراهقين فى الصفوف من ٩-١٢ وهو صالح للأطفال أيضاً ولكنه أكثر مناسبة للمراهقين الصغار، وأوضح المقياس معاملات

صدق وثبات مناسبة، حيث وصل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين ٠,٧٤-٠,٩١ (in: Byrne, B., 1996).

#### مقاييس مهارات الحياة Life Skills

##### ١- مقياس مهارات الحياة المطور للمراهقين Life Skills Development (LSDS-B) Scale Adolescent form

قام بإعداد هذا المقياس كل من داردن وآخرون (Darden, et al. 1996) ويتكون المقياس من (٦٥) عبارة بهدف تقدير إدراكات المراهقين تجاه نمو مهاراتهم الحياتية لتحديد مدى الحاجة إلى وجود تدخلات لتطوير هذه المهارات، ويتم الإجابة على هذا المقياس من خلال تقرير الذات وتقدير الفاعلية بصفة عامة، مع تقديم معلومات عن أربع عوامل هي: الاتصال اليبينشخصي/مهارات العلاقات الإنسانية، حل المشكلة/مهارات اتخاذ القرار، التناسق الجسدي/مهارات الحفاظ على الصحة، نمو الهوية/الغرض من مهارات الحياة. ويطبق المقياس على المراهقين في عمر يتراوح بين ١٣-١٨ سنة، وكان معامل ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي ٠,٩٤ للمقياس ككل، وللأبعاد بين ٠,٧٢-٠,٨٧.

##### ٢- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية Social Skills Rating System (SSRS)

قام بإعداد هذا المقياس كل من جريشام وإيلوت (Gresham & Elliot 1985) وقد ركز هذا المقياس على السلوكيات المؤثرة على علاقات الطفل بالوالدين، وعلاقات المعلم بالطالب، وتقبل النظير. وأوضح الباحثان أنه يمكن فصل كل مقياس على حدة. وتتضمن الصورة الخاصة بالمعلم- الطالب (٥٠) عبارة تقدر باختيار واحد من ثلاث اختيارات، وباستخدام التحليل العاملي نتج أربع عوامل هي: الأداء الأكاديمي، المبادأة الاجتماعية، التعاون، تعزيز النظير. ويطبق المقياس على المراهقين في الصفوف من ٧-١٢، ويتضمن هذا المقياس ثلاث مقاييس فرعية هي: المهارات الاجتماعية (التعاون، التوكيدية، ضبط الذات)؛ والكفاءة الاجتماعية (الأداء الأكاديمي، الأداء في أماكن دراسية محددة، مستوى دافعية الطالب، الأداء المعرفي العام، المساعدة الوالدية). وقد قام الباحثان بحساب الصدق بإجراء ارتباطات بين المقياس ومقاييس أخرى وتوصلا إلى معاملات صدق مناسبة، وبالنسبة للثبات فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي وتراوح معامل ألفا بين ٠,٧٥-٠,٩٣، وبطريقة إعادة الإجراء بعد أربع أسابيع كان (Inderbitzen, H., 1994) ٠,٨٠.

٣- مقياس السلوكيات الاجتماعية المدرسية School social behaviors scale (SSBS) قام بإعداد هذا المقياس ميريل وجامبيل Merrell & Gimpel (١٩٩٨) وذلك لتقدير الكفاءة الاجتماعية ومشاكل السلوك الاجتماعي، ويحتوي المقياس على مقياسين منفصلين يشكّلان معا (٦٥) عبارة تقدر باختيار واحد من خمس اختيارات، وكل مقياس له درجة كلية. ويستخدم هذا المقياس في الصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. ويتكون كل مقياس من المقياسين من ثلاث مقاييس فرعية هي: الكفاءة الاجتماعية (مهارات بينشخصية، مهارات إدارة الذات، مهارات اجتماعية)، السلوك الاجتماعي (العدائية، حدة الطبع، العدوان الاجتماعي). وبحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية تراوح بين ٠,٩١-٠,٩٨، وبطريقة إعادة الإجراء بعد ثلاث أسابيع تراوح بين ٠,٧٦-٠,٨٣ للكفاءة الاجتماعية، و٠,٦٠-٠,٧٣ للسلوك الاجتماعي، وقد تم التوصل إلى معاملات صدق مرتفع لكل مقياس.

#### مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة:

قام بإعداد هذه الأداة كل من صموئيل ليفين، فريمان إيلزي وماري لويز Elzey, F.; Lewis, M., Levine تحت اسم مقياس "كاليفورنيا للكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة" California Preschool Social Competency Scale (CPSCS) وقامت كل من أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (٢٠٠٠) بترجمة المقياس وتقنيته، وذلك للاستخدام في قياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة في البيئة العربية.

ويهدف هذا المقياس إلى قياس كفاءة السلوك البينشخصي لأطفال ما قبل المدرسة، وتحديد درجة شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية، وبصورة غير مباشرة أو ضمنية يهدف هذا المقياس إلى قياس مفهوم الاستقلالية.

ونظراً لأنه من المفترض أن يكون للعوامل البيئية أثرها على سلوك الفرد، فقد كانت الأنماط السلوكية المتضمنة في هذا المقياس موقّفة في طبيعتها، وتم اختيار هذه المواقف على أساس التوقعات الثقافية الشائعة التي تمثل الكفاءات الأساسية المطلوب تلمّتها في عملية التنشئة الاجتماعية، هذا الاختيار يتطلب عينة من الأنماط السلوكية المتوقعة من طفل ما قبل المدرسة والتي يشيع وجودها في جميع المستويات الاقتصادية - الاجتماعية، وبذلك يضم المقياس مساحة عريضة

من عناصر الكفاءة الاجتماعية مما لا يتيح مجالاً لتوجيه النقد الشائع للمقاييس باعتبارها لا تتيح الفرصة المتساوية للتعلم والذي يوجه عادةً ضد مقاييس الذكاء، كما يتيح تقييم الكفاءة الاجتماعية للطفل دراسة العمليات الأكثر ارتباطاً بالمتطلبات الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة.

وينظر إلى الكفاءة الاجتماعية باعتبارها أكثر ارتباطاً من الناحية الوظيفية بالخبرات الوظيفية بالمقارنة بالعمليات المتضمنة في اختبارات الذكاء والتي صممت من أجل قياس عمليات عامة.

وقد تم إعداد المقياس كي يستخدمه المعلمون في مرحلة ما قبل المدرسة، سواء بالنسبة للأطفال العاديين أو غير العاديين، حيث استخدمته كل من أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (٢٠٠٠) في تشخيص مستوى الكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة ومن ثم وضع برنامج لتحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية، واستخدمته هبة نبيل (٢٠٠٥) لدراسة المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بزملة داون، واستخدمته إسراء عبد المقصود (٢٠٠٧) لتشخيص مستوى الكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة المكفوفين بهدف وضع برنامج لتحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية.

ويعتبر هذا المقياس إسهاماً له أهميته في مجالات التربية وعلم النفس وذلك للأسباب الآتية:

- ١- يقدم مؤشرات نسبية للكفاءة الاجتماعية للطفل بما يتيح فرصة المقارنة مع الأطفال في نفس السن، للجنس، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية.
- ٢- يتيح دراسة المتغيرات البيئية التي تؤثر في نمو الطفل وخصائصه العقلية في الأعمار المختلفة.
- ٣- يفيد في الدراسات التنبؤية الخاصة بالتحصيل الدراسي.
- ٤- يفيد في تقويم الجماعات غير السوية.
- ٥- يفيد كمحك لقياس فاعلية التدخلات المختلفة في سن ما قبل المدرسة.

## مقياس الكفاءة الاجتماعية

اسم الطفل/

السن/ يوم شهر سنة

الجنس/ ذكر ( ) أنثى ( )

المستوى المهني لولى الأمر/

منخفض/ الوالد لا يعمل، عامل غير ماهر أو شبه ماهر (عامل بناء، بواب، كاتب،  
بائع فى محل).

مرتفع/ عامل ماهر، شبه مهني (مساعد مهندس، فني، محاسب، مدير مكتب) مهني  
أو تنفيذي (محامي، طبيب، مهندس، مدير، صاحب عمل).

تاريخ الميلاد/

الفئة العمرية/ ٢,١١-٢,٦ ( ) ٣,١١-٣,٠ ( )

٤,١١-٤,٠ ( ) ٥,١١-٥,٠ ( )

- تعليمات/
- ضع علامة واحدة فى الخانة التى تمثل أقرب وصف للطفل موضوع  
الملاحظة، مع مراعاة أن رقم (١) تمثل الحد الأدنى للمهارة، و(٤) تمثل الحد  
الأقصى للمهارة.



## ١- التعرف :

- أ - يذكر اسمه الأول فقط.
- ب- يذكر اسمه بالكامل.
- ج- يذكر اسمه بالكامل وسنه.
- د - يذكر اسمه بالكامل وسنه وعنوانه.

## ٢- مناداة الآخرين بأسمائهم :

- أ - لا يذكر الأسماء الصحيحة عند التعامل مع من حوله.
- ب- يذكر أسماء ما لا يزيد على خمسة من الأطفال أو الراشدين.
- ج- يذكر أسماء من خمسة إلى عشرة أطفال.
- د - يذكر أسماء معظم أو جميع من حوله من الأطفال والراشدين.

## ٣- تحية الطفل الجديد :

حينما يلتحق طفل جديد بالجماعة :

- أ - يهجم على الطفل الجديد كأسلوب للتحية (بجنبه، يدفعه، يلكمه).
- ب- يقوم باحتكاك جسدي محدود مع الطفل الجديد (يربت على كتفه، يلكزه بخفة، يربت (يطبطب عليه) مع المبادأة في الاتصال اللفظي.
- ج- يبدأ عادة بالاتصال اللفظي وأحياناً يلمس الطفل الجديد.
- د - دائماً يعتاد الحوار اللفظي مع الطفل بدون أي احتكاك جسدي.

## ٤- الاستخدام الآمن للأدوات :

- أ - حين يقوم بنشاط فإنه يتجاهل مقدار ارتفاع المكان أو ثقل الشيء أو المسافة بينه وبين الشيء (مثل تسلق الأشياء غير المستقرة، قذف للعب إلى أعلى، القفز على أشياء غير متوازنة).
- ب- يمارس الأنشطة الخطرة مع طلبب المساعدة أحياناً، والاندفاع إلى الخطر أحياناً أخرى).
- ج- يمارس الأنشطة الخطرة ويطلبب المساعدة دائماً حينما يواجه الخطر.
- د - يصلح الأشياء الخطرة ويطلبب المساعدة قبل ممارسة الأشياء الخطرة.

## ٥- الإبلاغ عن الحوادث :

حينما تحدث حادثة (انزلاق - كسر)

- أ - لا يبلغ عن الحوادث
- ب- أحياناً يبلغ عن الحوادث
- ج- كثيراً يبلغ عن الحوادث
- د- دائماً يبلغ عن الحوادث

## ٦- الاستمرار في الأنشطة :

- أ - يتجول بين الأنشطة بدون تفاعل.
- ب- يستمر في نشاط معين لكن من السهل أن ينصرف انتباهه إلى ملاحظة أنشطة الآخرين.
- ج- يستمر في نشاط معين ويتركه فقط حينما يعوقه الآخرون.
- د- يستمر في نشاطه حتى لو تعرض لإعاقة من الآخرين.

## ٧- أداء المهام :

- أ - عادة نطلب منه أداء العمل أكثر من ثلاث مرات قبل أن ينفذه.
- ب- يؤدي العمل من المرة الأولى، ولكنه يتكاسل ويحتاج أن نذكره أكثر من مرة.
- ج- يؤدي العمل من المرة الأولى، ولكنه يتباطأ في استكماله.
- د- يبدأ العمل عندما يطلب منه مع استكمال العمل في نشاط.

## ٨- إتباع التعليمات اللفظية :

يمكنه إتباع التعليمات اللفظية :

- أ - إذا كانت مصحوبة بإيضاحات لكيفية العمل.
- ب- بدون إيضاحات وكان المطلوب إتباع أمر واحد محدد.
- ج- بدون إيضاحات، عندما يكون المطلوب إتباع اثنين من التعليمات المحددة
- د- بدون إيضاحات، عندما يكون المطلوب إتباع ثلاثة أو أكثر من التعليمات.

## ٩- إتباع تعليمات جديدة :

- أ - ينفذ إحدى التعليمات المعروفة له.
- ب- ينفذ إحدى التعليمات الجديدة لأول مرة عندما يطلب منه ذلك.
- ج- ينفذ إحدى التعليمات الجديدة وفي نفس الوقت ينفذ إحدى التعليمات المعروفة له من قبل.
- د- ينفذ عدداً من التعليمات الجديدة في نفس الوقت الذي ينفذ التعليمات المعروفة.

## ١٠- تذكر التعليمات :

- أ - عادة يحتاج إلى تكرار التعليمات أو الإيضاحات قبل أن يؤدي النشاط بنفسه.
- ب- يحتاج إلى التكرار أو التذكير أو التأكيد بأنه يتبع التعليمات بصورة صحيحة.
- ج- نادراً ما يحتاج إلى تكرار التعليمات الخاصة بجزء من النشاط قبل استكمال النشاط.
- د - يؤدي العمل بدون حاجة إلى تكرار التعليمات.

## ١١- تقديم الشرح للأطفال الآخرين :

- عند محاولته شرح كيفية عمل شيء لطفل آخر (مثل تجميع الأشياء، أداء لعبة، الخ) :
- أ - لا يستطيع أن يشرح كيفية العمل.
- ب- يقدم شرحاً ناقصاً.
- ج- يقدم شرحاً كاملاً ولكنه عام وغير محدد.
- د - يقدم شرحاً كاملاً مفصلاً.

## ١٢- التعبير عن حاجاته :

- أ - من الصعب أن يعبر عن رغبته لفظياً، ويعبر عنها بالإشارة، أو الصراخ، أو جذب الوالدين نحوها، الخ.
- ب- أحياناً يعبر عن رغبته لفظياً لكنه عادة يخلط تعبيراته بالحركات والانفعال.
- ج- عادة يعبر عن حاجاته لفظياً، ويخلطها أحياناً بحركات تعبيرية.
- د - عادة يعبر عن حاجاته لفظياً.

## ١٣- الاقتراض :

- أ - يأخذ الأشياء من يد الآخرين دون استئذان.
- ب- أحياناً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم.
- ج- كثيراً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم.
- د - عادة يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم.

## ١٤- إعادة الأشياء إلى أصحابها :

- عندما يقترض شيئاً :
- أ - نادراً ما يحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها.

- ب- أحياناً يحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها.
- ج- كثيراً ما يحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها.
- د- عادة يعيد الممتلكات إلى أصحابها.

## ١٥- المشاركة :

- أ - لا يشارك الآخرين في ألعابهم أو أدواتهم.
- ب- يشارك الآخرين فقط عند تدخل الكبار.
- ج- أحياناً يشارك الأطفال الآخرين بناء على رغبتهم.
- د - كثيراً ما يشارك الأطفال الآخرين بناء على رغبتهم.

## ١٦- مساعدة الآخرين :

- عندما يواجه طفل آخر مشكلة أو صعوبة (مثل صعوبة تشغيل لعبة أو صعوبة ارتداء ملابسه):
- أ - لا يساعد الطفل الآخر نهائياً.
  - ب- لا يساعد الطفل الآخر إلا إذا كانا يلعبان سوياً.
  - ج- يتوقف عن اللعب أحياناً لمساعدة طفل آخر.
  - د - يتوقف عن اللعب كثيراً لمساعدة طفل آخر.

## ١٧- اللعب مع الآخرين :

- أ - يلعب عادة مع نفسه.
- ب- يقتصر في لعبه مع الآخرين على طفل أو اثنين.
- ج- أحياناً يلعب مع مجموعة من الأطفال.
- د - عادة يلعب مع مجموعة من الأطفال (ثلاثة أو أكثر).

## ١٨- المبادأة بالانضمام للأنشطة :

- حينما يندمج الطفل في نشاط يسمح بانضمام أطفال آخرين إليه:
- أ - يتكاسل في التقدم للانضمام للنشاط.
  - ب- يبادئ نوعاً ما في التقدم للانضمام للنشاط.
  - ج- كثيراً ما يبادئ في الانضمام للنشاط.
  - د- دائماً يبادئ بالانضمام للنشاط.

## ١٩- المبادأة بالنشاط الجماعي :

- أ - دائماً يبادئ بعمل أنشطة يؤديها بمفرده.
- ب- يبادئ بالأنشطة الفردية ويسمح لطفل واحد بالانضمام إليه.
- ج- أحياناً يبادئ بأنشطة تحتاج لطفلين أو أكثر لإنجازها.
- د - كثيراً ما يبادئ بأنشطة ذات طبيعة جماعية.

## ٢٠- إعطاء توجيهات للعب :

- عندما يلعب مع الآخرين :
- أ - يتبع توجيهات الآخرين بدقة.
- ب- أحياناً يقدم اقتراحات لتوجيه اللعب.
- ج- كثيراً ما يقدم اقتراحات لتوجيه اللعب.
- د - دائماً ما يقدم اقتراحات لتوجيه اللعب.

## ٢١- الحصول على دوره في النشاط.

- أ - كثيراً ما يقاطع الآخرين أو يدفعهم خارج اللعبة كي يحصل على دوره في النشاط.
- ب- يحاول أن يأخذ دوره في النشاط بالتدقيق في وقت الآخرين دون دفع أو شجار.
- ج- ينتظر دوره في النشاط، ولكنه يستفز أو يدفع الذين من حقهم الدور قبله.
- د - ينتظر دوره في النشاط أو ينتظر أن ينادى عليه.

## ٢٢- الاستجابة للإحباط :

- عندما لا يتحقق له ما يريد أو تسوء الأمور:
- أ - يصاب بنوبة غضب (يصرخ، يركل، يقذف الأشياء، إلخ).
- ب- يبحث عن نشاط بديل بدون طلب المساعدة في حل المشكلة.
- ج- يطلب المساعدة من الآخرين في حل المشكلة بدون محاولة حلها بنفسه.
- د - يطلب مساعدة الآخرين في حل المشكلة بعد بذل الجهد لحلها بنفسه.

## ٢٣- الاعتماد على الكبار (الراشدين).

- يستمر في نشاطه بغير تدخل من الكبار سواء بالمشاركة أو التشجيع :
- أ - نادراً
- ب- أحياناً
- ج- كثيراً
- د- دائماً

٢٤- تقبل القيود :

عندما يضع أحد الكبار قيوداً على نشاط الطفل (مساحة محددة للعب، استخدام أدوات معينة للنشاط، نوع النشاط) يتقبل الطفل هذه القيود :

- أ - نادراً  
ب - أحياناً  
ج - كثيراً  
د - دائماً

٢٥- تأثير تغيير النشاط :

عند الانتقال من نشاط إلى آخر :

- أ - يحتاج إلى توجيه من جانب الراشدين (يأخذه من يده - يوجهه).  
ب - لا يتحرك نحو النشاط الجديد حتى يتم استكمال ترتيبات هذا النشاط.  
ج - يتحرك نحو النشاط الجديد عندما يعلن المدرس عن بدء ذلك النشاط.  
د - يتحرك نحو النشاط الجديد بدون دعوة أو إشارة من أحد.

٢٦- تغيير الأسلوب المتبع (الروتين).

يتقبل الطفل التغيير في الروتين (الجدول اليومي، ترتيب الغرفة) بدون مقاومة أو غضب:

- أ - نادراً  
ب - أحياناً  
ج - كثيراً  
د - دائماً

٢٧- التأكيد في الأماكن العامة :

عندما يؤخذ الطفل إلى الأماكن العامة يجب أن نعيد التأكيد لفظياً وعملياً :

- أ - دائماً  
ب - كثيراً  
ج - أحياناً  
د - نادراً

٢٨- الاستجابة للغرباء الكبار :

- أ - يتجنب أو ينسحب من أي احتكاك بالكبار (غير المألوفين)  
ب - إذا وجد نفسه قريباً من الكبار الغرباء، فإنه يتجنبهم لكن عندما يقترب مرة ثانية فإنه يستجيب.

ج - يستجيب لمبادأة الكبار الغرباء لكنه لا يبدي بالاتصال.

د - على استعداد للتعامل مع الكبار.

٢٩- المواقف غير المعتادة (غير المألوفة).

- أ - يقصر نفسه على الأنشطة التي مارسها مسبقاً.
- ب- ينضم للنشاط الجديد إذا رأى أطفال آخرين قد انضموا إليه.
- ج- ينضم مع الأطفال الآخرين في نشاط يعتبر جديداً بالنسبة للجميع.
- د - يقوم بنشاط جديد حتى لو لم يشاركه فيه أحد.

٣٠- طلب المساعدة :

- عندما يقوم بنشاط يحتاج فيه إلى مساعدة :
- أ - يترك النشاط بدون طلب مساعدة.
- ب- يستمر في النشاط فقط إذا قدمت له المساعدة.
- ج- يستمر في النشاط حتى آخر لحظة يضطر فيها لطلب المساعدة.
- د- يطلب المساعدة من الآخرين بعد محاولات قليلة.





## الفصل الخامس

### برامج تنمية الكفاءة الاجتماعية

مفهوم البرنامج  
التدريب على الكفاءة الاجتماعية  
دور الأسرة في برامج تنمية الكفاءة الاجتماعية  
تصميم البرامج للطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة  
نماذج لبعض البرامج التي أعدت في مجال العمل مع طفل ما قبل المدرسة الكفيف

## الفصل الخامس

### برامج تنمية الكفاءة الاجتماعية

نتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم البرنامج والآراء المتعددة لهذا المفهوم، ثم نستعرض البرامج الخاصة بتنمية الكفاءة الاجتماعية بصفة عامة، ثم عرض للإطار النظري لبرنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال مكفوفى البصر.

#### مفهوم البرنامج :

يعرف البرنامج في المعاجم اللغوية بأنه "الخطّة المرسومة لعمل ما"(المعجم الوجيز، ١٩٧٣).

ويعرف البرنامج في قاموس التربية بأنه "تنظيم الأنشطة والخبرات التعليمية وأنماط التعليم حول موضوع أو مشكلة تطرح أو تناقش بين مجموعة من التلاميذ تحت قيادة المعلم (Good, 1973, p. 329).

وتعرف هدى الناشف (١٩٨٩، ١٣٥) البرنامج بأنه "كل ما تحتوي عليه الروضة من مواقف وخبرات وأنشطة وأساليب ووسائل نتجه في مجموعها نحو تحقيق التكامل في مظاهر نمو الطفل المختلفة، وهو يتميز بالتكامل والشمولية والمرونة والاستمرارية".

كما أشارت بريارة وتايلور Barbara & Taylor (١٩٨٩، ١١٩) البرنامج بأنه "أسلوب تدريبي معين أو فلسفة اختيرت لوضع خاص".

وتعرف أسماء عبد العال (١٩٩١، ١٩) البرنامج بأنه "مجموعة من الممارسات والمعلومات والأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة التي يقوم بها طفل ما قبل المدرسة، وهو محدد بخطة زمنية وصمم خصيصا لهدف معين".

ويعرف فرماوي محمد (١٩٩٢، ٥) البرنامج بأنه "تخطيط مجموعة من الخبرات المرتبطة المتكاملة لتحقيق مجموعة من الأهداف، من خلال أنشطة تعليمية متنوعة، ويسعى للبرنامج إلى تنمية الفرد الذي أعد من أجله في جميع جوانب النمو العقلي والنفسي والجسمي والروحي، ويتضمن هذا أسلوب العمل وأسلوب التقييم".

وتعرفه سعدية بهادر (١٩٩٤، ٩٤) بأنه "مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة

التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وأسلوب حل المشكلات والرغبة في البحث والاستكشاف"، ويشمل البرنامج جميع الخبرات التعليمية المتكاملة أو بمعنى آخر جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف التربوية والزيارات والرحلات الخارجية التي يقوم بها الطفل مع المشرفة (المعلمة) خلال عام دراسي كامل.

كما عرفته بأنه "التكنيك الدقيق المحدد الذي تتبعه المشرفة في تهيئة وإعداد وإغناء الموقف التربوي بقاعة الفصل لمدة زمنية محددة وفقا لتخطيط وتصميم هادف محدد يظهر فيه التكامل المنشود ويعود على الطفل بالنمو المرغوب فيه (سعدية بهادر، ١٩٩٦، ٩٥).

وتعرف كل من أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (٢٠٠٠) البرنامج بأنه "مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العلمية المخطط لها والتي تقدم للأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة والتي من شأنها تحسين مستوي التفاعلات الاجتماعية سواء بينهم وبين الأطفال الآخرين أو بينهم وبين الكبار في المؤسسة أو خارجها".

ويختلف المربون فيما بينهم من حيث لفظ البرنامج أو المنهج عند التفاعل مع الأطفال وتري أنجيلين وآخرون Anglin,et al. (١٩٨٢) المنهج على أساس أنه "الخبرات المخططة للتعليم، والتي تقدم للطفل بغية تطبيع اجتماعيا داخل ثقافة المجتمع"، وأن بناء المناهج أو البرامج للطفل المصري عام (١٩٨٨) تهدف إلى إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية، التي تكون قد فاتتهم خلال الفترات الحاسمة من العمر، بهدف الإسراع بهم للالتحاق بزملائهم، ممن تقدموا بدون تعثر (في: شيرين صبحي، وصالح حكيم، ٢٠٠٢، ٣٤).

ويعرف حامد زهران (٢٠٠٣) البرنامج بأنه "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية يقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة أو المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقوى بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق داخل المدرسة أو المؤسسة أو خارجها".

#### التدريب على الكفاءة الاجتماعية :

يعد التدريب على الكفاءة الاجتماعية مصطلحاً يستخدم لتحديد التدخلات التي تؤدي إلى تحسين المهارات الاجتماعية للطلاب أو الكفاءة الاجتماعية، ويعتبر

مصطلح الكفاءة الاجتماعية هو الأفضل لأنه يسمح بتناول مجموعة كبيرة من المفاهيم، وبناء على ذلك فقد حدد بيلمان وآخرون (Beelmann, et al. ١٩٩٤) أربعة مفاهيم للتدريب على الكفاءة الاجتماعية هي:

- ١- حل المشكلات الاجتماعية: ويركز على تطوير القدرات مثل: ابتكار حلول بديلة وتفكير مرحلي متسلسل.
- ٢- مفهوم المهارات الاجتماعية: ويفترض أن الطلاب يفتقرون إلى المهارات الضرورية للتفاعل بصورة ناجحة مع الطلاب الآخرين. ويركز التدريب على الاستجابات الحركية المعقدة باستخدام الصياغة والتعزيز أو تحسين التهيئة الاجتماعية من خلال كفاءات التدريب و/ أو تعديل الإدراكات الاجتماعية غير الملائمة.
- ٣- اتخاذ منظور اجتماعي: ويركز على فهم التفاعل من خلال منظور شخص آخر.
- ٤- التدريب على التحكم الذاتي: ويركز على تقييم السلوك الخاص للفرد قبل تطبيق السلوك.

وربما يمكننا اعتبار أن هذه المفاهيم الأربعة تغطي حيز التدريب على الكفاءة الاجتماعية، وهناك الكثير من الأنواع المختلفة لها. وقبل أن نناقش هذه الأنواع، يجب تناول عدد من السمات الأخرى الهامة للتدريب على الكفاءة الاجتماعية والتي أثارها بيلمان وآخرون (Beelmann, et al. ومنها استخدام برامج التدريب أحادية ومتعددة النماذج واثار العمر والجنس (Ashman & Conway, 1997, P. 223).

وأوضح جراهام (Graham, G. ١٩٩٥، ٣) أن هناك برامج المحور الأساسي هو العمل مع الأسرة حيث تعتمد على أسلوب الزيارات المنزلية وتكون أسبوعية أو شهرية وتقدم هذه البرامج للأسر التي لديها أطفال فيما قبل سن الثالثة والأكبر سنا وهي تقدم للأسر إرشادات وتوعية بدورهم الهام في مساعدة أطفالهم، أي تنمية المهارات الوالدية، وتهدف إلى رفع مستوى نمو الأطفال وتقدم هذه البرامج من خلال مراكز الرعاية أو رياض الأطفال أو مؤسسات اجتماعية، كما أن هناك برامج تعتمد على الطفل وتقدم له من خلال مراكز الرعاية أو رياض الأطفال أو الهيد ستارت، وتكون من خلال نظام يومي أو نصف سنوي وتقدم للأطفال من سن (٢-٥) سنوات، وتهدف هذه البرامج بصورة أساسية إلى التعلم وتنمية الاستعداد للمدرسة وتهتم بالأطفال منخفضي المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو للذين يعانون من تفكك أسري. كما أن هناك برامج تجمع بين النموذجين السابقين وهو

نموذج من البرامج التي تخدم كل من الأسرة وأطفالها وذلك من خلال التعاون المشترك بين كل من مراكز الرعاية أو رياض الأطفال والأسرة. وتبحث هذه البرامج عن الإيجابيات التي تحققها لكل من الأسرة وأطفالها في آن واحد. ويعتبر برنامج "بورناج" أحد برامج التدخل المبكر التي تعتمد بشكل أساسي على أسلوب الرعاية المنزلية.

وأشار كل من مكينلي وسوفر سوميس Mcnulty & Sover Somith (١٩٨٤)، وميرلس وشونكوف Meirels & Shonkoff (١٩٩٠)، إلى أهمية برامج التدخل المبكر في تحسين أداءات الأطفال المختلفة (Kirk, 1993, p. 90).

وقد جاء في التقرير الخامس للدراسة الأمريكية التي أعدها فريق من مكتب البحوث التربوية أن أهم ملامح نجاح التجربة اليابانية في تحقيق العلاقة الناجحة بين البيت والمدرسة وتوفير المساعدة الخارجية عند الحاجة والعمل على زيادة تنمية دافعية الطفل في المدرسة (عزة عبد الغني، ١٩٩٥، ٢٠٦).

وأشارت أبحاث كل من بيردن Burden (١٩٧٩)، وميتلر ومكوناشي Bryant & Ranrry (١٩٨٣)، وبرنيت وريزري Mittler & Meconache (١٩٨٥)، وميرلس وشونكوف Meirels & Shonkoff (١٩٩١)، وميتشل وبراون Mitchell & Brown (١٩٩١)، وفيورنبول وتورنبول Furnbull & Turnbull (١٩٩١)، وكونسرتونين Consrtontine (١٩٩٠) إلى الدور الإيجابي للوالدين باعتبارهم مدرسين لأطفالهم (Rjcameron, 1996, p. 16).

وهناك مشروع الصحة العقلية الأولى، ويستهدف التدخل المبكر في المراحل المبكرة من السلوك، وقد ركز المشروع على الأطفال الصغار لاستخدام برنامج فردي أو برنامج جماعي، للتدخل قصير الأمد، ويوضح فاعليته في خفض الخجل والقلق ومشكلات التعلم وفي زيادة النضج كما ظهرت العلاقات الاجتماعية والتوكيدية وتحمل الإحباط، وكذلك برنامج PMHP أحد أفضل برامج التدخل (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ١٧-١٨).

ومن أهم المظاهر التي تدل على الاهتمام بالتربية المبكرة، تتبع الجهود التي بذلت في البرامج والمشاريع بتربية وتعليم وتنمية الأطفال الصغار قبل دخول المدرسة الابتدائية، وقد بدأت هذه الجهود بتأسيس المجلس الدولي للتربية المبكرة، OMEP في عام ١٩٨٤ بجهود أهلية تطوعية من جانب بعض الشخصيات البارزة في كل من بريطانيا والدول الاسكندنافية. وقد تمكنت عدة دراسات من تحديد أهم

إستراتيجيات التعليم الأكثر فاعلية مع الأطفال، كما حدد بعضها الأنشطة الملائمة للأطفال في سن ما قبل المدرسة. وإعداد الكتب المرشدة اللازمة للمعلمين والوالدين والمشرفين وهي أدلة تحتوي على جميع التفاصيل اللازمة لإعداد وتطبيق مختلف البرامج التنموية، وأعدت بعض الدراسات نماذج كاملة للألعاب اللازمة لتنمية الأطفال في مختلف جوانبهم (ليلي كرم الدين، ١٩٩٩، ٣-٦).

وقد ارتبط برنامج "هيدستارت" Headstart والذي بدأ تنفيذه في الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف الستينات، بمفهوم التربية التعويضية، ومشروع التربية التعويضية: حيث قام بهذا المشروع مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة سوانسي بأقليم ويلز تحت إشراف مورييس كازان، ومن أهم ما توصل إليه المشروع هو الاتجاه الذي يعتمد على اللعب الحر Free play Approach يمكن أن يوظف جنباً إلى جنب مع الاتجاه نحو التعلم المنظم Structured Approach ومن التوصيات المهمة التي قدمها هذا المشروع، استخدام المستشارين والخبراء والمدارس لتشخيص الحالات التي هي بحاجة إلى رعاية خاصة أو في خطر، والوصول للأطفال في بيوتهم والعمل مع أولياء الأمور.

وبدأ مشروع أكسفورد لمرحلة ما قبل المدرسة (١٩٧٦) وأشرف عليه جيروم برونر Jerome Bruner حيث أوضح أنه بالإمكان تنمية قدرة الطفل على التركيز لاكتساب المهارة للسيطرة على انتباهه وتحويل هذا الانتباه كلما دعت الحاجة إلى ذلك. وأن التوجيه من قبل الكبار لمساعدة الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية والعقلية اللازمة وتحقيق السيطرة الكاملة عليها وتقديم ألعاب تتضمن قوانين معينة.

كما تهتم رياض الأطفال للنموذجية في "ألمانيا الاتحادية" بعدد من الأمور أهمها: السلوك الاجتماعي، والأنشطة الحياتية، وآداب وقواعد المرور، ولغة الأم مع ترك الاختيار لتعلم القراءة والكتابة.

وتلجأ البرامج التربوية "ببلجيكا" إلى تنشيط الطفل بدلاً من التعويض، والاهتمام بالتنمية الاجتماعية والانفعالية والتعاظم بينها وبين نمو المهارات العقلية، وتوثيق التعاون بين الروضة والبيت.

ومن الاتجاهات المعاصرة في فرنسا برنامج "كريساس" Cresas وهذا المشروع هو الاتجاه الاجتماعي نحو تحليل وتحديد أهداف التربية في مراحل ما قبل المدرسة الابتدائية.

وفي "الاتحاد السوفيتي" تم تأسيس الحضانه والروضة المشتركة في عام ١٩٥٩-١٩٦٠ لتنشئة الأطفال من سن شهرين إلى سبع سنوات، والبرنامج يكون

من جزأين، الجزء الأول: المنهج التفصيلي، والجزء الثاني: دليل للمعلمة ليوضح الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها هذا البرنامج والذي تستق منه جميع برامج إعداد معلمات المرحلة، والبرنامج عبارة عن تدعيم للسلوك الاشتراكي حيث يتعلم المشاركة الجماعية والتعاون التعاون الجماعي مع الأقران، ويحدد البرنامج الألعاب المناسبة لكل سن.

ومن برامج "التدخل المبكر المنظم" لتنمية الأهداف السلوكية المعرفية مثل المهارات اللغوية والرياضية، برنامج هيد ستارت في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية مثل برنامج (إيسلانت بي بي لطفل ما قبل المدرسة بولاية ميتشجان)، وبرنامج (بريتز وإنجلمان للأطفال المحرومين)، وبرنامج (التدريب المبكر بناشفيل بولاية تينيسي)، وغيرها من البرامج التي تستهدف تعويض الطفل عما ينقصه في بيئته من مثيرات عقلية ودوافع للتعلم، وقد نجحت هذه البرامج في رفع نسبة ذكاء الأطفال الذين التحقوا بها (Early training project, Nashville, Tennessee).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية "البرامج المستمرة" (Follow-Through Programs). حيث عند التحاق هؤلاء الأطفال بالروضة تنظم لهم برامج تربوية خاصة يساهم فيها أولياء الأمور بأنفسهم، بحيث تستمر هذه البرامج فيما بعد في المدرسة الابتدائية (هذي الناشف، ١٩٩٧، ١٧١، ١٧٥).

وتبنى برامج التدخل لتنمية الكفاءة الاجتماعية على افتراض أن الطفل الذي يواجه قبولا متدنيا من الأقران لا يمتلك المهارات الاجتماعية لتطوير علاقات إيجابية مع الأقران والقدرة على المحافظة عليها، وأن تلك المهارات يتم اكتسابها بشكل أساسي عن طريق التعلم. إن تعلم مفهوم المهارة الاجتماعية وترجمته إلى فعل ومراقبة الأداء هو هدف هذه البرامج التي لا تركز فقط على إحداث تغييرات سلوكية وإنما أيضا على تعلم معرفي (Choi & Kim, 2003).

وتهدف برامج التدخل لتنمية الكفاءة الاجتماعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية اكتساب المهارات الاجتماعية.
- ٢- تسهيل أداء المهارات الاجتماعية.
- ٣- تخفيض السلوكيات المشكلة.
- ٤- تسهيل تعميم المهارات الاجتماعية والمحافظة عليها (Elliott, et al., 2001).

وتستند برامج المهارات الاجتماعية (SSP) Social Skills Programs إلى أوجه أو مناحي نظرية مختلفة منها: منحى التعلم الإجرائي، ومنحى التعلم

الاجتماعي، ومنحى تعديل السلوك المعرفي. كما أنها تستخدم لتطوير المهارات الاجتماعية أساليب واستراتيجيات متعددة كذلك التي تستخدم لتدريس المواد الأكاديمية مثل: إعطاء التعليمات، والنمذجة، والتدريب، والتغذية الراجعة، ويتم التدريب بشكل فردي أو جماعي، ويتكرب الأطفال داخل غرفة الصف أو خارجها، ويمكن تنفيذ هذه البرامج من قبل المعلم أو الأخصائي النفسي (Thomas & Grimes, 1990).

ويمكن تنمية الكفاءة الاجتماعية Social competency من خلال غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي واكتساب الأفراد المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج في المجتمع، والتي تمنحهم شعوراً بالاحترام والتقدير الاجتماعي وتحسين مكانتهم الاجتماعية وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الشعور بالأمن والحب والتفاهم والنقة بالنفس والتقليل من شعورهم بالنقص أو العجز أو الدونية (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٦، ٣٧-٣٨).

وقد ركز العديد من الباحثين على أهمية تحسين الكفاءة الاجتماعية من خلال تغيير السلوك حيث يعتمد تحسين الكفاءة الاجتماعية على الأساليب السلوكية، وذلك لجعل الأداء في التفاعل البيئشخصي للأفراد يتسم بالكفاءة في المواقف الاجتماعية (Dodge, 1985).

ويشمل تنمية الكفاءة تنمية القدرة على ضبط البيئة والتفاعل معها بإيجابية وتنمية النشاط الذاتي والتعاوني والتكاملي وتحقيق قدر من الاستقلال الذاتي، والتفاعل ليس فقط مع الأشياء ولكن مع الأشخاص الذي يؤثر فيهم الفرد ويتأثر بهم، ونتيجة لذلك تنمو لديه المهارات الاجتماعية المختلفة، وتعتبر النقة بالنفس من أهم مظاهر الشعور بالكفاءة حيث تتضمن القدرة على فعل الأشياء مع ضمان قدر من النجاح فيها، كما أن المواهب الناتجة من الكفاءة بمظاهرها المختلفة ليست عقلية فقط ولكنها متنوعة اجتماعياً وتحصيلياً وإبتكارياً (حامد الفقي، ١٩٨٣، ١٦٧).

كما أوضح بعض الباحثين أنه يمكن تحسين الكفاءة الاجتماعية ومستوي التفاعل الاجتماعي في مرحلة مبكرة من خلال ممارسة الأنشطة واللعب (Odom, et al., 1990).

كما أكد كل من جولدستين وقبصر Goldstein & Cisar على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة باستخدام الدراما



الاجتماعية بالعرائس، التي تؤدي إلى تحسين سلوك اللعب لدى الأطفال وتحسين السلوك الاجتماعي الذي بالضرورة يؤدي إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية (Odom, et al., 1992).

كما أوضح بعض الباحثين أنه يمكن تحسين الكفاءة الاجتماعية من خلال مظهرين أساسيين هما:

- ١- زيادة القدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي.
- ٢- تحسين المبادأة الاجتماعية.

ويمكن وصف المبادأة بأنها عكس الانسحاب من المواقف الاجتماعية في حين أوضح عدد آخر من الباحثين أنه يجب الاهتمام بزيادة القدرة على تقبل النظر، الذي يعتبر مؤشراً أساسياً للكفاءة الاجتماعية (Rubin & Rosen, 1992).

وقام لانهيوتشي Lanhutchby (٢٠٠٥) بدراسة موضوعها "الأطفال والكفاءة الاجتماعية"، وذلك بهدف دراسة وتقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وأوضحت الدراسة أنه يمكن التدريب على الكفاءة الاجتماعية من خلال اللعب المنظم، ولعب الدور، والعديد من الأنشطة الأخرى وكذلك من خلال الإرشاد الأسري.

وقام هلس Health (٢٠٠٥) بدراسة عن تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصغار، حيث أوضح أن تنمية الكفاءة الاجتماعية تكون من خلال إتاحة فرص مبكرة للتكيف الاجتماعي والانفعالي، والنمو المعرفي والأكاديمي أو الدراسي، وذلك أثناء مرحلة الطفولة.

ومن ثم يمكن تنمية الكفاءة الاجتماعية من خلال مواقف اللعب المدرسية التي تشكل عاملاً أساسياً في الكفاءة الاجتماعية. وبذلك فإن تنمية الكفاءة الاجتماعية يجب أن يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة حيث تلعب هذه المرحلة دوراً هاماً وأساسياً في نمو الطفل. كما يمكن تنمية الكفاءة الاجتماعية من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية (Noblit, R. & Mccadden, 1995).

ومن البرامج التي اهتمت بتنمية الكفاءة الاجتماعية والعمل على تحسينها برنامج "الخطوة التالية" Second Step الذي يهدف إلى تعزيز نمو مهارات اجتماعية وانفعالية تعد أساسية وهامة للأطفال والتي من شأنها مساعدتهم على تحقيق النجاح في علاقاتهم الاجتماعية مع الأقران، ويستفيد من هذا البرنامج أطفال المدارس من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني الإعدادي (Frey & Hirschstein, 2000). وقد

حصر هذا البرنامج أبعاد الكفاءة الاجتماعية في ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التمثل العاطفي، وضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية، وإدارة الغضب، حيث تضمن كل بعد خمسة أبعاد فرعية. وتجسد مهارات التمثل العاطفي البعد الرئيسي الأول لبرنامج "الخطوة التالية" لتنمية الكفاءة الاجتماعية، إذ تعد هذه المهارات الأساس لتطوير مهارات ضبط الاندفاع، وحل المشكلات، وإدارة الغضب. ويعتمد برنامج الخطوة التالية على الأسلوب المعرفي في إدارة الغضب، وهو أسلوب يهدف إلى تعديل البناء المعرفي للفرد وخفض الغضب، وذلك من خلال تنمية مهارات الضبط الذاتي من خلال بعض الإجراءات مثل: الملاحظة، استخدام فنيات التهئة والاسترخاء، استخدام مهارة حل المشكلات. ويتم من خلال هذا الأسلوب تزويد المتدرب بمعلومات حول لافعال الغضب، وزيادة الدافعية لتغيير استجابة الغضب من خلال التفكير في النتائج المترتبة على السلوك، وتطوير مهارة حل المشكلات (Robins & Novaco, 1999; Taylor, et al., 2002).

ويتكون البرنامج من عدة أدوات يستخدمها المدرب عند التطبيق وهي:

#### ١- بطاقات تعريف الأبعاد الرئيسية والفرعية:

ينقسم البرنامج إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التمثل العاطفي، وضبط الاندفاع وحل المشكلات، وإدارة الغضب. البطاقة التعريفية لكل بعد تشمل معلومات نظرية، ومعلومات عن الأهداف والمهارات الخاصة بكل بعد، وعناوين كل جلسة تدريبية.

#### ٢- البطاقات المصورة:

تشتمل البطاقة المصورة التي يستخدمها المدرب على صور ملونة ذات حجم كبير تعبر عن تفاعلات اجتماعية بين شخصيات الصور، وخلف البطاقة تسجل الأهداف، والاستراتيجيات، وأسئلة المناقشة، ومواقف لعب الأدوار.

#### ٣- الملصقات الصفية:

تقدم الملصقات تعزيزاً بصرياً لإستراتيجية التهئة، وخطوات حل المشكلات الاجتماعية، واستراتيجيات إدارة الغضب، ويزود المتدربين بنسخ مصورة من هذه الملصقات.

#### ٤- المشاهد التلفازية المصورة:

تشتمل بعض الجلسات على عروض لمشاهد تلفازية مصورة تدعم القصة والمناقشة.

### دور الأسرة في برامج تنمية الكفاءة الاجتماعية :

لاشك أن للأسرة دور بالغ الأهمية والخطورة في تربية الأطفال فهي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تحتضن الطفل وتنشئه اجتماعياً وترعاه نفسياً وصحياً، ومما لا شك فيه أن الطفل في احتياج دائم لأسرته خاصة إذا كان هذا الطفل معاق، فيزداد الاحتياج للأسرة سواء في طفولته أو في مراحل حياته التالية.

ولتنمية الكفاءة الاجتماعية يجب تعزيز دور الأسرة، فالوالدان يوديان دوراً أساسياً في تطوير مهارات الطفل الاجتماعية والانفعالية، ويزداد التأثير الإيجابي لأي برنامج تدريبي إذا ما تم إشراك الوالدين فيه من أجل تعزيز أداء المهارات الاجتماعية للطفل في المنزل، وفي المهارات الاجتماعية المختلفة، وأيضاً في التعرف بقدرات الطفل وإمكانياته التي يجهلها والديه وتغيير اتجاهاتهما نحو طفلهم.

ويقوم المدرب أثناء تطبيق الجلسات التدريبية بتوجيه رسائل لأولياء الأمور يوضح فيها للمهارة التي يتم التدريب عليها، ويطلب منهم تعزيز أداء الطفل للمهارة، إضافة إلى تسجيل الملاحظات حول مستوى الأداء في المنزل، هذا في حالة عدم قدرة الآباء على المشاركة الفعلية في الجلسات مع أطفالهم.

ويرى دايتي وآخرون (Diaty, et al. ٢٠٠٢) في دراسة لهم بعنوان "الأطفال والإعاقة البصرية الجزئية"، أن الكثير من الأطفال المعاقين بصرياً مقيمون مع أسرهم في منازلهم (الوالدين، الأخوة والأخوات، الأعضاء الآخرين من العائلة)، يمكنهم أن يساهموا في نمو وتكامل الأطفال المعاقين بصرياً من خلال إمدادهم بالمعلومات التي يمكن أن تساعد على فهم الطفل المعاق بصرياً.

### تصميم البرامج للطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة:

أولاً: نقاط يجب مراعاتها قبل بدء التصميم:

- ١- أن يتم التعرف على مستويات الأطفال الحالية في الخبرات المكتسبة.
- ٢- أن يتم تقديرها ما إذا كان كل الأطفال سوف يشتركون في نفس البرنامج أم سوف يتم عمل تعديلات خاصة أو تجهيزات معينة لطفل ما.
- ٣- وصف التعديلات التي سوف توضع في البرنامج لهذا الطفل والتي سوف تساعد الطفل على:
- التقدم نحو إدراك الأهداف بعيدة المدى.

- الاشتراك والتقدم في البرنامج بنفس القدر الذى يقوم به باقي الأطفال.
- ٤- أن يتم تحديد الكيفية التي سوف يزود بها الوالدين بالمعلومات دوريا ربما من خلال كروت التقارير الدورية (مدرسة أوفر بروك للمكفوفين، ٢٠٠٢).

ويذكر كولى وفالى Cole & Vale (٢٠٠٠) أنه يجب أن تركز الخدمات التي تقدم للطفل الكفيف على احتياجاته الفردية وعلى مساعدة الآباء في كيفية التعامل والتدريس لأطفالهم الذين يعانون من كف البصر، كما أوضحنا أن الجوانب التي يجب الاهتمام بها عند تقديم خدمات تربوية للطفل هي:

- ١- التأكيد على تنمية الحواس الأخرى مثل السمع، اللمس..الخ.
- ٢- تنمية النواحي الحركية والوصول بها لأعلى مستوى.
- ٣- مهارات اللعب.
- ٤- النمو اللغوى.
- ٥- النمو الاجتماعى والانفعالى.
- ٦- مهارات خدمة الذات.

ويذكر نيمان وآخرون Niman, S. ,et al. (٢٠٠٠) أن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية للطفل الكفيف هي من القضايا التربوية الهامة، وقد أوضحت دراسات عديدة تأخر المهارات الاجتماعية لديه، فالطفل الكفيف يجب أن يتعامل مع إعاقته وأقرانه والمواد الدراسية التي يدرسها، والاتجاه السائد الآن هو بذل الجهود لتحسين وتخفيف المشكلات التي يعاني منها.

ويرجع ذلك إلى نقص قدرة الكفيف على:

- ١- ملاحظة مشاعر الآخرين وفهمها.
- ٢- المسيرة غير اللفظية أثناء الأحاديث مثل إيماءات الرأس..الخ.
- ٣- البدء بالمبادرة بالابتسام أو التحية.
- ٤- التواجد الذاتى، وتعنى القدرة على إرسال إيماءات لشخص آخر.
- ٥- ترتيب الإيماءات اللفظية وغير اللفظية بشكل معين للحصول على نتائج إيجابية أثناء المواقف التي يمر بها الطفل الكفيف (Philip, T., 2000).

وأوضح كل من يونجرز وجيل Youngers & Jill (١٩٩٧) أنه يجب وضع برامج إرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية للطفل الكفيف كي يتمكن من تحقيق نجاحات على المستوى الاجتماعى، كما يجب إرشاد أسر الأطفال المكفوفين ومساعدتهم لمعرفة كيفية التعامل مع أطفالهم وذلك كي تنمو مهاراتهم الاجتماعية،

ومن جهة أخرى يجب توعية المعلمين كي يكونوا أكثر فاعلية للأطفال ويقدموا لهم كل ما هو متاح لإحداث التفاعل مع المجتمع.

ثانياً: تحديد فريق العمل:

يعتمد تحديد نوع وعدد الأفراد المشاركين في العمل مع الطفل، وكذلك فترة عمل كل فرد علي عدد الأطفال الذين يشملهم البرنامج، أعمار الأطفال، حاجات الأطفال، طول اليوم الدراسي.

وعموماً يمكن أن يحتوي البرنامج علي فريق العمل الآتي:

- معلمي التربية الخاصة.
- معاوني المعلم.
- أخصائي التخاطب.
- الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

ويجب أن يكون فريق العمل مؤهلاً ولديه خبرة في التعامل مع صغار الأطفال وخلفية معقولة من مستويات نمو الأطفال وعن كيفية العمل مع الآباء (Lawrence, 1985, P. 17).

ثالثاً: بناء وتنفيذ البرنامج :

يجب أن يكون منهج برنامج العمل مع صغار الأطفال ذوي الحاجات الخاصة شبيهاً بما يقدم لطفل ما قبل المدرسة العادي فكلاهما يجب أن يساعد الطفل علي الوصول إلي أقصى ما يمكن من النمو بما يؤهله للالتحاق بالمرحلة التالية من التعليم، ولتحقيق ذلك يجب أن يشمل المنهج جميع جوانب النمو والتي تتضمن النمو المعرفي، النمو الانفعالي، النمو الاجتماعي، النمو الجسمي والحركي، النمو اللغوي، مع مراعاة وجود أهداف بعيدة المدى وأهداف قصيرة المدى نابعة من حاجاته الفردية (Lawrence, 1985, P. 19).

١- فيما يتعلق بالأهداف :

أ - يعتبر أهم جزء في تخطيط البرنامج وضع أهداف تساعد للوصول إلي أقصى نمو لكل طفل من أطفال المجموعة.

ب- أن تكون الأهداف واقعية محددة.

ج- أن تكون الأهداف نمائية أي تساعد الطفل علي الوصول لمرحلة النمو التالية.

د - وضع أهداف طويلة المدى (سنوية- نصف سنوية) وأهداف قصيرة المدى (أسبوعية) وأهداف إجرائية.

هـ- تحديد الأهداف كلما أحتاج الأمر لذلك، فقد يصل الأطفال لتحقيق هدف معين قبل الوقت المتوقع، وقد يتعثر طفل آخر لتحقيق الهدف، مما يستدعي تغيير في بعض هذه الأهداف.

## ٢- فيما يتعلق بتنظيم الوقت :

يعتبر تنظيم الوقت عاملاً هاماً حيث يؤدي إلى الاستفادة المثلى من الوقت وإتاحة الفرصة لكل طفل لأن يكون مشاركاً بفاعلية في الخبرات التربوية المختلفة، وعلى ذلك فالأنشطة اليومية يجب أن تتسم بالتنوع حيث تتيح الفرصة للعمل الفردي والعمل في مجموعات صغيرة فهذا التنوع في الأنشطة يساعد على إثارة اهتمام الطفل وقد يؤدي إلى زيادة فترة انتباه الطفل، فعلى سبيل المثال، قد يتم إشباع نشاط للقيام بلعبة جماعية بأخر يعتمد على العمل الفردي، كما أن استخدام العرائس والألعاب والأغاني يعتبر إستراتيجية مؤثرة لضمان الاحتفاظ باهتمام الطفل لفترات معقولة.

وفيما يلي عرض لإستراتيجية تنظيم الوقت المتبعة مع طفل ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة البصرية في مدرسة أوتاه للمكفوفين كنموذج للتنوع في توزيع الأنشطة:

الوقت	النشاط
٨:٤٥-٨:١٥	وصول الأطفال، وتسليم ملاحظات الآباء، استخدام الحمام، لعب الحر.
٩:١٥-٨:٤٥	وجبة خفيفة تشمل: تعلم مهارات اجتماعية، مهارات إطفاء الذات، ومهارات حركية.
٩:٣٠-٩:١٥	وقت الدائرة ويشمل: تعلم مهارات ما قبل أكاديمية، موسيقى، التتابع، الالتزام بالدور.
٩:٣٠- ١٠:٣٠	العمل في مجموعات صغيرة ويشمل هذا الوقت تحقيق الأهداف، التدريب على المهارات الحركية الدقيقة.
١١:٣٠- ١١:١٥	الأنشطة الحس حركية.
١١:٣٠- ١١:١٥	الاستعداد لتناول الغذاء، ويتم خلال هذه الفترة مناقشة قائمة غسيل الأيدي.
١٢:٣٠- ١١:٣٠	تناول الغذاء.

- ١٢:٣٠-١٢:٤٥ غسيل الأيدي والأسنان.
- ١٢:٤٥-١:٠٠ لعب الخارجي ويسمح بتنمية المهارات الحركية المتعلقة بالعضلات الكبيرة، اللعب مع الزملاء، تدريب للتوجيه والحركة.
- ١:٠٠-٢:١٠ وقت الاسترخاء ويشمل: قراءة قصة، مناقشة أنشطة اليوم، كتابة الملاحظات للآباء.
- ٢:١٠-٢:٣٠ الاستعداد للانصراف (Joseph, Dil, 1998).

### ٣- فيما يتعلق بتنظيم البيئة التعليمية:

يجب أن تنظم بيئة التعلم بحيث تقابل احتياجات الطفل، وفي نفس الوقت تساعد علي تحقيق أهداف المنهج ويشمل هذا تنظيم الحجرة واختيار الأثاث وكذلك الأدوات والوسائل التعليمية، وتنظيم الحجرة يجب أن يتيح الفرصة للعب الحر وكذلك للأنشطة المقصودة علي أن يتم تنظيم الأثاث بحيث يتيح الفرصة للعمل الجماعي أو العمل في دائرة، العمل الفردي أو العمل في مجموعات صغيرة، كذلك يجب أن يشجع تنظيم الحجرة علي الخيال وعلي تنمية المهارات الحركية المختلفة. كذلك فإن استخدام الأركان المنفصلة في حجرة النشاط قد يستخدم في العمل الفردي مع طفل ما، وقد يستخدم عند اختيار أحد الأطفال، أما بالنسبة لتنظيم الأدوات والألعاب فيجب أن يتيح ذلك للأطفال اختيار ما يريدون استخدامه والوصول إليه بدون مساعدة وأن تكون هذه الأدوات والألعاب ملائمة للأطفال ولأهداف البرنامج (Lawrence, 1985, P. 19).

### ٤- فيما يتعلق بالمحتوي:

يحتاج كل الأطفال إلي تدريب مناطق المهارات المختلفة، ولكن تعتبر الأنشطة المتعلقة بالنمو الحركي، والأنشطة التي تساعد علي التفاعل مع الأقران، والأنشطة التي تساعد الطفل علي استخدام حواس أخرى غير البصر ذات أهمية خاصة بالنسبة للطفل الكفيف (U.S. Department of health & Human services, 1983, P. 56).

فالطفل الكفيف يستخدم طرقاً مختلفة عن الطفل المبصر، كما يحتاج لمزيد من الوقت عند تعلم المفاهيم والمهارات المختلفة. لذلك هناك مجالات معينة يجب أن يشملها البرنامج لما لها من تأثير علي حياة الطفل الكفيف وهي: نمو المفاهيم، مهارات التفاعل والتواصل مع الأقران، مهارات الحياة اليومية، مهارات التوجيه والحركة، المهارات الأكاديمية.

ويعتبر نمو المفاهيم أهمها جميعاً لأنه الأساس لكل ما يتعلمه الطفل فالعلاقات المكانية، الوقت، الإدراك الجسدي هي جميعاً أمثلة بسيطة للمفاهيم الأساسية التي تجعل الفرد يدرك العالم المحيط به بالرغم من أن الجهد المبذول مع الطفل عادة ما يكون مستهدفاً للنمو العقلي للطفل بصفة خاصة، إلا أنه لا يجوز إهمال الجوانب الأخرى، فتكوين صورة إيجابية عن الذات والاعتماد على النفس ورعاية الذات وتعلم السلوك المقبول اجتماعياً والتواصل الجيد مع الآخرين وتكوين علاقات معهم كلها أمور ذات أهمية بالغة للطفل الكفيف (British Columbia, 1998).

وقد أشار أحمد عبد الرحيم (١٩٩٤) في دراسة لتقويم البرامج المعدة للتعامل مع الطفل الكفيف إلى عدم ملائمة البرامج الموجودة حالياً للطفل الكفيف في المراحل التعليمية المختلفة، كما أشار إلى عدم وجود خطط وبرامج خاصة بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

نماذج لبعض البرامج التي أعدت في مجال العمل مع طفل ما قبل المدرسة الكفيف:

#### ١- برامج هيد ستارت Head start :

يعتمد التخطيط لهذه البرامج على أساس إشباع حاجات الأطفال الفردية وتعويض جوانب النقص لديهم سعياً وراء تحقيق النمو المتكامل للطفل، ولذلك تعتمد برامج هيد ستارت "Head start" على بناء برنامج فردي لكل طفل في ضوء حاجاته الفردية، كما تتبنى هذه البرامج فكرة دمج الطفل المعاق مع الطفل العادي، ويعمل مع الطفل في هذه البرامج فريق عمل مكون من: معلم التربية الخاصة، معاون المعلم، أخصائي تخاطب، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، الطبيب، أخصائي العلاج الطبيعي. ويقوم هذا الفريق بوضع برنامج فردي لكل طفل من خلال مجموعة من الخطوات هي: الملاحظة لكل طفل خلال الأنشطة لتحديد نقاط القوة والضعف لديه، وصياغة أهداف بناء على ما تم ملاحظته، واختيار أنشطة الفصل وطرق التدريس للملائمة والتي تؤدي بالطفل إلى تحقيق الأهداف الإجرائية. - عرض خطة العمل مع الطفل ومناقشتها مع والديه، والتقويم المستمر من خلال الملاحظة للوقوف على مدى تطور الطفل وإعادة صياغة أهداف جديدة كلما احتاج الأمر.

ويقدم البرنامج العديد من الأنشطة التي تساعد على النمو في جميع المجالات منها: الأنشطة الحركية مثل التوازن، التدرج، وأنشطة العلاقات المكانية التي



تساعد الطفل علي استخدام الأصوات والمثيرات التي تدل علي المسافة لمعرفة موقعه وللتعرف علي كيفية إيجاد طريقة ما لمكان ما، وأنشطة تدريب الحواس والتي تشمل اللمس والسمع والتذوق والشم، وألعاب الدائرة التي تنمي القدرة علي المشاركة وعلي إتباع التعليمات وتكوين علاقات مع الأقران.

وتعتمد برامج "Head start" أيضاً علي إشراك الوالدين في عملية تعليم الأبناء حيث يقوم الوالدين بالعديد من الأدوار منها الاشتراك في التخطيط للبرنامج الفردي للطفل، الاشتراك في الأنشطة التي تتم في الفصل، القيام بالأنشطة المنزلية التي يحددها المعلم للطفل والتي تعمل علي تحقيق الأهداف الموضوعه له في برنامجه الفردي.

## ٢- برنامج مدرسة "أوفر بروك" للمكفوفين:

يهدف برنامج ما قبل المدرسة إلي إعداد الطفل الكفيف لدخول برنامج مدرسي مناسب للأطفال العاديين في نفس سنه، ويعتمد البرنامج علي فلسفه ملخصها أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب، لذلك يتم تعليمهم الموضوعات الأكاديمية والمهارات المختلفة من خلال بيئة اللعب وتكون هذه البيئة التربوية مصممة بحيث تكون مرنة، مثيرة لخيال الأطفال، مريحة ومشجعة علي الإبداع. ويشبه برنامج ما قبل المدرسة ذلك الذي يطبق في المدارس العادية فالأطفال يقومون برحلات وزيارات، ويشتركون في مسابقات، ولكن بالإضافة إلي ذلك تتاح الفرصة أمام الأطفال لتعلم المهارات الخاصة التي سوف تساعدهم علي النجاح مستقبلاً، وعلي الاعتماد علي الذات.

ويتضمن البرنامج العمل في مجالات المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة، ومهارات اللغة والتواصل، ومهارات الحياة اليومية مثل اللبس، إطعام الذات، وتدريب الحواس، والتربية البدنية، والموسيقى، والتوجه والحركة، ومبادئ الكمبيوتر. بالإضافة إلي ذلك توجد مهارات أكاديمية تقدم للطفل من خلال البرنامج وهي: الهجاء، القراءة، الحساب، العلوم، الدراسات الاجتماعية، وهي ما يتم دراسته في فصول الأطفال العاديين.

ويقوم العاملون في هذا البرنامج بعمل تقييم دوري لكل طفل يتضمن تقييم قدرة الطفل علي التواصل، قدرته علي الحركة، وكذلك حاجاته البصرية إن وجدت. ويشترك الوالدين في البرنامج وذلك للقيام بالاشتراك في تقييم الطفل دورياً والاتصال بالمعلم للوقوف علي مستوي تطور الطفل.

### ٣- برنامج مدرسة "بنسلفانيا" للمكفوفين:

يهدف برنامج ما قبل المدرسة إلى الوصول بالطفل إلى استغلال أقصى طاقاته وقدراته، ويعتمد البرنامج على اشتراك الوالدين في التخطيط للبرنامج وتنفيذه أيضا وهما من أهم أعضاء فريق العمل.

ويحتوي منهج العمل مع الطفل الكفيف على مجالات: التوجه والحركة، والمهارات المعرفية والأكاديمية الأساسية، ومهارة الاستماع، والرعاية الذاتية، والمهارات الحركية الكبيرة، والمهارات الحركية الدقيقة، والنمو الاجتماعي والانفعالي للطفل.

ويتم استخدام كلا من التعليم الفردي والجماعي مع الطفل وفقا لما يقرره المعلم وكذلك لنوع المهارة التي يتم تعليمها للطفل، ويشترك في تصميم برنامج العمل مع الأطفال كل من الوالدين والأخصائيين بمختلف مجالاتهم، ويعمل هذا الفريق أيضا على تقييم الطفل دورياً للتأكد مما تم تحقيقه من أهداف، كما يقوم هذا الفريق بتصميم البرنامج الفردي للطفل.

ومن أهم مميزات هذا البرنامج العلاقة القوية بين الأسرة وفريق العمل حيث تقوم الأسرة بأدوار متعددة مما يؤدي إلى تقدم الطفل بصورة أفضل.

### ٤- برنامج مدرسة "كولورادو" للمكفوفين:

يعتمد البرنامج على تقديم المهارات الأكاديمية والاجتماعية والتعويضية للطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة. ويهدف البرنامج إلى استثارة أقصى ما يمكن من قدرات وإمكانات الطفل الكفيف، ويتم ذلك من خلال بيئة تربوية تعمل على تشجيع نمو مفهوم ذات إيجابي لدى الطفل، كما تشجع القدرات الفردية لكل طفل بما يساعده على تحقيق النجاح في مجالات النمو المختلفة والتكيف مع إعاقته، بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية التي يتعلمها الطفل فإنه يتلقى برنامج فردي يشمل مجالات: التوجه والحركة، وطريقة برايل، واستخدام عدادات الحساب، ومهارات الحياة اليومية، ومبادئ استخدام الكمبيوتر، وبالإضافة إلى ما سبق يشترك الأطفال في أنشطة جماعية تتمثل في: التدريب على الموسيقى والعزف، والقيام برحلات أسبوعية، ويعمل فريق العمل على التأكد من سلامة الأطفال وإتاحة الفرصة أمامهم للتفاعل مع الأقران ومع عناصر البيئة.

### ٥- برنامج مدرسة "نيويورك" للمكفوفين:

يهدف البرنامج إلى تشجيع الطفل على إظهار أكبر قدر من القدرات والإمكانات، وإلى إعداد الطفل للمرحلة النمائية التالية وذلك من خلال بيئة تربوية

مصممة لذلك. ويعمل مع الطفل فريق عمل من المتخصصين في مجال التربية الخاصة والوالدين بهدف مساعدة الطفل علي تحقيق الأهداف التي يتضمنها برنامجه الفردي، وقد صممت بيئة البرنامج بحيث تكون الفصول صغيرة الحجم ومقسمة إلي أركان عديدة منها ركن للعمل الفردي مع الطفل، وركن محاكاة المنزل، وركن للأجهزة الحركية، وركن للمثيرات الحسية.

ويتضمن البرنامج أهداف أكاديمية واجتماعية يتم تدريب الطفل لتحقيقها، كما يتم تدريب الطفل علي مهارات الرعاية الذاتية تحت إشراف المعلمة، ويقدم البرنامج للطفل أنشطة متعددة مخطط لها مسبقا تعلم الطفل المهارات المطلوبة خلال اليوم الدراسي، كما توفر خبرات جديدة للطفل لتحسين تفاعله مع الزملاء وخلق اهتمامات خاصة بهن وتشمل هذه الأنشطة: السباحة، التسوق، الاحتفال بالمناسبات المحلية. وتعمل هذه الأنشطة علي إثراء معلومات الطفل وإتاحة الفرصة أمامه لتنمية المهارات التي يحتاجها في حياته اليومية (في: داليا الإمام، ٢٠٠١، ٤١ - ٤٥).

#### تعقيب :

يتضح مما سبق أن جميع البرامج السابقة قد انتفتت علي استئارة واستغلال أقصى إمكانيات وقدرات الطفل من خلال المشاركة والتعاون واللعب وذلك لتحقيق التفاعل الإيجابي بين الأطفال، بالإضافة إلي معرفة السلبيات ومحاولة تعديلها. كما انتفتت البرامج السابقة علي أن البرنامج يجب أن يتضمن عدة مهارات منها (المهارات الحركية، مهارات الحياة اليومية، للتدريب الحواس). وأكدت جميع البرامج علي أهمية دور الوالدين في مشاركة أطفالهم لتحقيق الهدف الأساسي وهو استغلال أقصى إمكانيات وقدرات الطفل وتوضيح مفهوم الذات من خلال المشاركة الاجتماعية بين الأطفال.

كما انتفتت للبرامج علي أهمية اللعب ودوره الفعال لتحقيق التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ومن ثم تحسين كفاءتهم الاجتماعية لدي الطفل وعلاقته بالآخرين.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نوضح أن أي برنامج يعتمد علي أهداف محددة وتتركز أهميتها في تفعيل دور الأطفال واستغلال أقصى إمكانياتهم وقدراتهم سواء كان من خلال اللعب أو الأنشطة الأخرى التي من خلالها يمكن للطفل للمشاركة والتفاعل مع الآخرين ومن ثم يمكن تحسين كفاءتهم الاجتماعية مع الآخرين.

ويؤخذ على البرامج السابقة أنها ركزت على التفاعل بشكل فردي مع الطفل، متجاهلة بعض الشئ التفاعل مع الطفل من خلال الجماعة أي "التفاعل الجماعي" الذي يتيح فرصة التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الأطفال وبين الباحثين والأطفال وبين الأطفال وبعضهم البعض، كما أن ذلك يتيح فرصة التفاضل الإيجابي، وبذل أقصى جهد للوصول إلى الهدف من النشاط أو تحقيق الغرض من النشاط، ومن ثم الوصول لمستويات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية، وهذا ما أكدته كوين وآخرون Cown, et al. (٢٠٠٢) على أن تصميم البرنامج سواء كان أدائي أو وظيفي للتعليم من خلال (العمل معاً)، حيث أن الأطفال من ذوي الإعاقة يتعلمون أفضل من خلال أداء الأنشطة الجماعية مع الآخرين في مواقف حياتية حقيقية.



## **الفصل السادس**

### **برنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين بصريا**

- مبررات استخدام البرنامج
- الإطار المرجعي العام للبرنامج
- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج
- التقويم

## الفصل السادس

### برنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين بصرياً

قام بإعداد هذا البرنامج إسراء عبد المقصود (٢٠٠٧) بهدف تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين بصرياً بحيث تتلاءم مع حاجاتهم وقدراتهم، والاستفادة من هذه القدرات لأقصى درجة ممكنة، ويتضمن البرنامج التدريب على عدد من المهارات الاجتماعية التي تتمثل في: مهارات التعاون، ومهارات الاتصال، وتعلم السلوكيات المتوقعة اللازمة لبداية الاتصال والاستجابة في المواقف الاجتماعية المختلفة، حيث افترض كل من بوفى واستريون Bovey & Straion (٢٠٠٤) في دراسة لهما أن استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع النظير في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن أن تؤدي إلى نمو العلاقات الإيجابية مع النظير، والتقبل، والصداقة.

#### مبررات استخدام البرنامج :

من أهم مبررات استخدام البرنامج هو تنمية وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين بصرياً) وانطلاقاً مما أشار إليه العديد من الباحثين من أهمية الكفاءة الاجتماعية في النمو الاجتماعي والانفعالي واعتبارها مؤشراً قوياً للتوافق الانفعالي والصحة النفسية بصفة عامة، وما أكدته هاوس Hause (١٩٨٦) في دراسة له عن أهمية وجود دراسات خاصة بتنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، وما أكدته العديد من الباحثين علي أهمية تحسين الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (Odom, et al., 1992; Euralinck, 1992; Health, 2005; Lanhutchby, 2005).

ويعتمد البرنامج الحالي علي فلسفة ملخصها أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب وبذلك يتم تعليمهم الموضوعات الأكاديمية والمهارات المختلفة من خلال بيئة اللعب والأنشطة المختلفة، بالإضافة إلي تعلم مهارات خاصة تساعدهم علي التكيف مع الآخرين ونتيج لهم الفرصة للنجاح والاعتماد علي النفس والتفاعل مع الآخرين بإيجابية من خلال التدريب علي بعض المهارات الحركية والحسحركية، ومهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات الحياة اليومية مثل: الاعتماد علي النفس في ارتداء الملابس وإطعام الذات، بالإضافة لتدريب الحواس الأخرى لتساعدهم علي الشعور بالثقة والاستقلالية والاعتماد علي النفس، ومن ثم التكيف مع الآخرين

وتحقيق الهدف الأساسي للبرنامج الذي يتمثل في تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

وأوضح كوين وآخرون Kowen,et al. (٢٠٠٢) أنه يمكن تصميم برنامج أدائي أو وظيفي للتعليم من خلال (العمل معاً) للأطفال والشباب ممن لديهم إعاقات متعددة.

والأطفال ذوي الإعاقات المتعددة يتعلمون أفضل من خلال أداء الأنشطة الجماعية مع الآخرين في مواقف حياتية حقيقية. وفي هذا البرنامج يتعلم الأطفال الأنشطة التي لها معنى في حياتهم اليومية (التعلم من خلال العمل معاً) يعتبر مرشداً للأطفال الذين لديهم إعاقة بصرية إلى واحدة أو أكثر من الإعاقات الأخرى، هؤلاء الأطفال لا ينجحون في التربية الشكلية، فلكي تؤهل لمساعدتهم يجب تعليمهم الأنشطة الجماعية مع أسرهم والجماعة.

ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الأطفال الصغار ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٣-٤) سنوات علي مهارة التحدث والاستماع والتي تعتبر من مهارات الاتصال الفعال، حيث وجد أن الأطفال لديهم عادة فرص ضئيلة مع المعلم للبدء في المحادثات أو المناقشات بطريقة تلقائية. ولذلك يجب إعطاء الفرصة للأطفال للتدريب، واستخدام اللغة أثناء العمل واللعب وتنمية المهارات الاجتماعية (Haufman, 2001; Patricia, B., 2002).

ولذلك فقد تم تصميم البرنامج لمساعدة الأطفال علي التدريب علي مهارات التعاون، والسلوكيات الاجتماعية المرغوبة، والتدريب علي مهارات الاتصال، وتعلم السلوكيات المتوقعة اللازمة لبدء الاتصال والاستجابة في المواقف الاجتماعية، وافترضت الدراسة أن استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع النظراء في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن أن يؤدي إلى نمو العلاقات الإيجابية مع النظير، والتقبل، وتكوين الصداقات (Bovey & Straion, 2004)، حيث أن الكثير من الأطفال يذهبون إلى المدرسة (المركز) بدون معلومات كافية أو مناسبة أو خبرة امتلاك مهارات اجتماعية مناسبة، هذه المهارات يجب أن تعلم، ويدرب عليها وتعزز أو تقوي (Walver, 2004).

#### الإطار المرجعي العام للبرنامج :

اعتمدت الباحثة في تصميم البرنامج علي الإطار المرجعي الذي حددته سعاد بهادر (١٩٩٦) حيث أوضحت أن عملية تصميم وبناء مضمون البرنامج لخبرة



تعليمية يواجه المصمم بالعديد من التساؤلات والاستفسارات التي يتعين عليه الإجابة عليها بصراحة ووضوح منذ البداية، واستخدم الاتجاهات والأساليب العلمية المعاصرة وذلك من خلال الإجابة على خمسة تساؤلات تحدد أبعاد الإطار المرجعي العام للبرنامج وفيما يلي أهم هذه التساؤلات:

- لمن؟ أي لمن يوجه هذا البرنامج؟
- لماذا؟ وتعني ما هو الهدف من تصميم هذا البرنامج؟
- ماذا؟ أي ما الذي يمكن تقديمه للفئة المستهدفة من أنشطة وممارسات هذا البرنامج لتحقيق أهدافه؟
- كيف؟ ويعني ما هي الإستراتيجيات التربوية الواجب إتباعها في البرنامج لتحقيق أهدافه؟
- متى؟ ويعني ما هو البرنامج الزمني اللازم لتنفيذ البرنامج؟ (سعدية بهادر، ٢٠٠٢، ٣٠٣-٣٠٩).

وتحاول الباحثة فيما يلي الإجابة على التساؤلات التالية:

- لمن؟

تضمن الإجابة على هذا التساؤل تحديد الشريحة التي يخطط ويصمم البرنامج من أجلها، وهي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٤-٦) سنوات، ولذين لديهم إعاقة بصرية كلية منذ الميلاد، ويدرسون داخل المراكز الخاصة برعاية المكفوفين.

- لماذا؟

يتضمن الإجابة على هذا التساؤل تحديد بعدين أساسيين:

**البعد الأول:** وهو البعد الفلسفي الذي أُسِّد إليه البرنامج.

**البعد الثاني:** يتمثل في تحديد وصياغة الأهداف الخاصة بالبرنامج والتي تتضمن أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف مهارية (حسحركية)، وهو في النهاية يهدف إلى تنمية وتحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة في الفئة العمرية من (٤-٦) سنوات من الأطفال المعاقين بصرياً.

وفيما يتعلق بالبعد الأول فقد حددت الباحثة الأسس العامة لبناء البرنامج فيما يلي:

#### ■ أسس فنية:

حيث يراعي البرنامج خصائص ومواصفات وحاجات الطفل المعاق بصرياً في المرحلة العمرية من (٤-٦) سنوات.

### ■ أسس تربوية:

يقوم البرنامج علي أسس تربوية تتناسب مع هذه الفئة العمرية مثل: الخبرة المباشرة والتطبيقات العملية، والتعلم الذاتي والتدعيم والتعزيز واللعب الموجه والحر.

وبذلك يمكن عرض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تصميم وبناء البرنامج حيث راعت الباحثة عدة نقاط هامة تتمثل في:

- أن يراعي مطالب وخصائص والمعدلات النمائية لهذه الفئة العمرية.
- إتباع خطوات أي نشاط خطوة تلو الأخرى بالتدرج من السهل إلى الصعب بمعنى أن يعرض البرنامج بالتدرج من البسيط للمعقد ومن المعلوم للمجهول ومن الداخل للخارج.
- استخدام أساليب الاستثارة والتشجيع، بحيث يكون النموذج المقدم لهؤلاء الأطفال يتميز بالجاذبية والإثارة والتشويق.
- الإعداد المسبق لأي نشاط قبل تنفيذه والتأكد من مرونة كل نشاط وتكامله والعمل علي أن يكون الطفل محور العملية التربوية.
- التركيز عند تطبيق البرنامج علي التفاعلات التي تحدث بين الأطفال بعضهم البعض وبينهم وبين الباحثة بحيث يقسم الأطفال إلي مجموعات مع مراعاة اشتراك كل مجموعة في جميع الأنشطة وأن يكون الطفل محور العملية التربوية في الروضة، والباحثة موجهة ومرشدة وليست ملقنة وعلي ذلك يجب أن تعطى الفرصة لجميع الأطفال بالمشاركة في إيذاء الرأي مع تأكيدها علي حرية الرأي الآخر للأطفال الآخرين، كذلك تعويد الطفل علي الاستئذان قبل إلقاء أو عرض رأيه وخصوصاً في الأنشطة الثقافية (الحوارات).
- تشجيع الباحثة علي المشاركة الإيجابية بصفة مستمرة للأطفال ونبذ مشاعر المشاركة السلبية مثل: عدم المشاركة أو إيذاء الآخرين.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني، وبعد الإطلاع علي أهداف رياض الأطفال التي قامت بوضعها وزارة التربية والتعليم، وبعد دراسة متطلبات مرحلة ما قبل المدرسة وما يحتاجه أطفال هذه المرحلة من مهارات ومتطلبات واستعدادات لتحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لأطفال هذه المرحلة من ذوي الإعاقات الخاصة (المعاقين بصرياً)، تم وضع الهدف التربوي التالي للبرنامج الحالي وهو "تهيئة الطفل لاكتساب عدد من المعلومات والمفاهيم والاتجاهات والمهارات المرتبطة بالبيئة المحيطة والتي تساعد علي التكيف مع الآخرين، ومن ثم تساعد علي النمو

التكاملي والقدرة علي التواصل مع الآخرين ومن ثم تأهيله لمرحلة التعليم الأساسي".

وينبع من الهدف الرئيسي عدد من الأهداف الفرعية التالية:

#### أ - أهداف معرفية:

من المتوقع بعد ممارسة الطفل للأنشطة المختلفة أن يكون قادراً علي:

- ١- أن يذكر أسمه كاملاً.
- ٢- أن يذكر أسماء الأطفال الآخرين ممن يتفاعل معهم.
- ٣- أن تكون لديه القدرة علي تذكر التعليمات التي تصدر من قبل الآخرين وتنفيذها.
- ٤- أن تكون لديه القدرة علي أداء مهام جديدة.
- ٥- أن تكون لديه القدرة علي شرح قواعد بعض الألعاب أو الأنشطة التي يقوم بها مع الآخرين.
- ٦- أن يبادر بإلقاء التحية علي زملائه.
- ٧- أن ينتظر دوره في القيام بالنشاط المكلف به.
- ٨- زيادة ثقة الطفل في قدرته علي إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- ٩- تعلم الطفل بعض المفاهيم والقيم الضرورية له مثل: الاحترام، الأمانة ورد الأمانات إلي أهلها، النظام، التعاون، الانتماء، الطاعة، آداب الحديث أو الحوار، إلقاء التحية، المشاركة في الأنشطة المختلفة مع الآخرين.

#### ب- أهداف وجدانية:

يتوقع من الطفل بعد ممارسة الأنشطة التي يتضمنها البرنامج أن:

- ١- يشارك الآخرين في العمل والاستمرار فيه.
- ٢- ينمي الشعور بالانتماء إلي الفريق الذي يعمل معه.
- ٣- يحافظ علي ممتلكات الآخرين.
- ٤- يتعلم كيفية التعامل مع مشاعره ومشكلاته وذلك من خلال منحه حق التعبير عن مشاعره ومشكلاته واحتياجاته دون خوف أو خجل.

#### ج- أهداف مهارية:

يتوقع من الطفل بعد ممارسة الأنشطة التي يتضمنها البرنامج أن:

- ١- يستخدم الأدوات المقدمة إليه في الأنشطة المختلفة بأمان.

٢- يكون قد تدرب علي بعض القدرات والمهارات الاجتماعية الخاصة بالتفاعل الاجتماعي السوي مع الآخرين مثل: مهارة حسن الاستماع والانتباه ومتابعة المعلمة أثناء أداء الأنشطة المختلفة، ومهارة المشي والحركة عند أداء الألعاب التمثيلية والحركية، وتنمية القدرة علي الحوار والمناقشة، وتنمية القدرة علي مواجهة بعض المواقف الحياتية التي قد تواجه الطفل في حياته اليومية.

- ماذا؟

تقوم الباحثة عند الإجابة علي هذا التساؤل بتحديد عدداً من الأنشطة التي تعتمد علي الخبرة للتربوية والأنماط السلوكية اللازمة لتنمية وتحسين الكفاءة الاجتماعية، ويتم ممارسة هذه الأنشطة من خلال مواقف تعليمية وفي وجود المعلمة وتوجيهاتها.

وتركز أنشطة البرنامج علي اشتراك الأطفال مع بعضهم البعض وعلي التفاعل فيما بينهم عن طريق لعب الدور Role play، واللعب بالعراس (مسرح العرائس)، لتوضيح المهارات الإيجابية والسلبية، وقراءة القصص وعرض مفاهيم أساسية للكلمات وتستخدم الأنشطة التي تسمح بالتدريب المناسب للمهارات خاصة أثناء الراحة في نهاية اليوم المدرسي أو نهاية الأسبوع. وتتضمن الأنشطة: أنشطة فنية- أنشطة موسيقية- أنشطة تمثيلية- أنشطة حركية - أنشطة حركية- أنشطة قصصية- أنشطة معرفية، وفيما يلي عرض لهذه الأنشطة:

#### ■ أنشطة حركية:

تهدف إلي اكتساب الأطفال المهارات الحركية والحسية السمعية والشمية واللمسية والتنسيقية والتي تظهر للحواس علي أنها مدخلات الطفل المعرفية، والحركية علي أنها مخرجات الطفل ومن خلالها يعبر عن أفكاره ومشاعره وتكشف لنا عن مستوي قدراته العقلية، كما تهدف هذه الأنشطة إلي تفرغ بعض الطاقات الكامنة لدي الأطفال، والتفيس عن انفعالاتهم من خلال النشاط الحركي وبث روح التعاون والمشاركة بين الأطفال بعضهم البعض، ويتضمن هذا النشاط لعب الأدوار Role-plays، حيث أن لعب الدور نشاط هام في عملية التعلم، حيث يتحول تفكير الطفل المتمركز حول ذاته إلي التفكير في الآخرين وينشأ حواراً داخلياً بين ذاته وبين الآخرين.

ويري علماء النفس والاجتماع أن مفهوم الأخذ بالدور هو نمط من أنماط التعلم المتدرج، التي يستخدمها الطفل عادة في التحول من كائن بيولوجي إلي كائن

اجتماعي، حتى يندمج شيئا فشيئا في أدوار الحياة الأسرية (عواطف إبراهيم، ١٩٩٤، ١٤٧).

#### ■ أنشطة حركية:

تهدف هذه الأنشطة إلى تدريب الطفل على التحكم الحركي وتمكنه من التعبير اللفظي عن حركاته وإعطاء أوامر لجسمه ينفذها من خلال الحركة، وتتضمن هذه الأنشطة ألعاب جماعية حركية وترفيهية ويمكن أن تؤدي في الغناء أو في حجرة النشاط، كما تهدف إلى تفريغ الطاقة الكامنة لدى الطفل، وتعليمه المثابرة وتحدي الصعاب والمحاولة والتكرار، وتدريبه وتعليمه كيفية تصحيح أخطائه عند الوقوع فيها، وبذلك فهي تعتبر من الوسائل الهامة لإكساب الطفل الثقة بالنفس.

#### ■ أنشطة عقلية واجتماعية:

وتهدف هذه الأنشطة إلى تدريب الطفل على التفاعل والتعامل الاجتماعي وتمكنه من التطبيع الاجتماعي السليم، كما تهدف إلى تنمية المهارات العقلية المعرفية، بالإضافة إلى اكتساب الأطفال مهارات الحياة اليومية، والتدريب على مهارات الاتصال بالآخرين، والتدريب على الاعتماد على النفس والثقة بالذات وتنمية القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، ومهارة حسن الاستماع والتحدث بطلاقة، وبذلك يكتسب الطفل القدرة على الاستقلال بذاته والاعتماد على نفسه وتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.

#### ■ أنشطة فنية:

تهدف هذه الأنشطة إلى مساعدة الطفل للتعبير عن هوايته، والتعبير عما بداخله من مشاعر وأفكار بطريقة غير مباشرة وبدون أي ضغط والتنفيس عما يعاني منه لا شعورياً من مشاعر وأفكار، كما تساعد على الاشتراك في الأعمال الفنية البسيطة التي تتناسب مثل اللعب بالعراس وسماع القصص والتدريب على الأغاني والأنشيد فهي أنشطة فنية تستثير لدى الطفل دافع الإنجاز والتعاون والمشاركة الإيجابية، بالإضافة لذلك فهي أنشطة تساعد على تحقيق أهداف اجتماعية وتربوية وتتمثل هذه الأنشطة في أنشطة موسيقية وأنشطة تمثيلية.

#### ■ أنشطة موسيقية:

تهدف هذه الأنشطة إلى إعطاء فرصة للطفل للمشاركة في بعض الأغاني الجماعية والفردية مع الإيقاع الحركي البسيط، وتساعد على معرفة الإيقاع

الحركي البسيط من خلال المشاركة في الغناء، كما تهدف إلى تدريبه علي التذكر والحفظ والاسترجاع من تكرار الأغاني والتدريب عليها، وبذلك تنمي القدرة العقلية المعرفية لدي الطفل كما تساعد علي اكتساب حصيلة لغوية من خلال التدريب علي النطق السليم لكلمات الأغنية.

وقد أشار يوتن Uptom, G. (١٩٨٠) إلي أن النشاط الحركي الجماعي مع الموسيقى ينمي لدي الأطفال المعاقين روح اجتماعية وهم في أشد الحاجة إليها مما يرفع من روحهم المعنوية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم. وبذلك فقد اشتمل البرنامج علي بعض الأنشطة الموسيقية الغنائية وأيضاً القيام ببعض التعبيرات الحركية لتحقيق التأزر الحسركي ما بين سماع الموسيقى والقيام بالحركة المطلوبة، وقد استعانت الباحثة بمجموعة من أغاني الأطفال والأناشيد سواء من كتب خاصة بالأطفال، أو من خلال تأليف بعض الكلمات المناسبة التي تتميز بإيقاع محدد يتناسب مع احتياجات ومتطلبات الطفل باستخدام بعض الأشرطة المسجل عليها أغاني للأطفال والتي تحمل معاني يتضمنها محتوى وحدات النشاط مع استخدام أدوات موسيقية بحيث تساعد الطفل علي إدراك ما يسمعه من إيقاعات ومن ثم يردده وتتمثل الأدوات في: الأورج- الطبل- الصفارة- الرق- الكاسيت- والإكسليفون.

#### ■ أنشطة تمثيلية:

تهدف إلي إعطاء الطفل الفرصة لمواجهة بعض المواقف التي يمر بها في حياته وإعطاءه الفرصة للتعبير عن ما بداخله من مشاعر ورغبات واكتسابه مهارات وسلوكيات اجتماعية سليمة وإيجابية والتنفيس عما بداخله لتساعده علي تنمية واكتساب ثقته بنفسه وبالأخرين والإحساس بالقدرة علي المواجهة والبعد عن السلبية والاعتماد علي الغير ومن ثم يزيد من اعتماده علي نفسه وإحساسه بالاستقلالية ومنها يمكنه أن يتعامل ويتفاعل مع الآخرين ويتكيف معهم اجتماعياً، ومن خلال هذه الأنشطة يمكن أن تنمي وتحسن الكفاءة الاجتماعية للطفل وعلاقته بالآخرين.

#### ■ أنشطة قصصية:

تهدف هذه الأنشطة إلي مساعدة للطفل علي معرفة الدور الاجتماعي المناسب له والخاص بالآخرين وتساعد علي اكتساب سلوك إيجابي هادف وتعديل السلوك السلبي كما تشجعه علي التعبير عما يدور بداخله فتتبي لديه القدرة علي الانتباه والتركيز والتذكر ومعرفة الأخطاء التي يجب تفاديها من خلال القصص

والحكايات، وهي تعتبر من أهم الأنشطة المحببة لدى الطفل وتعتبر من أفضل وسائل تنمية القدرات العقلية والمعرفية والقدرة على التخيل والتصور.

وقد أكدت رمزية الغريب وعفاف عويس (١٩٩٧، ٦٢-٦٨) علي أنه يمكن للقصّة أن تسهم في إشباع العديد من الاحتياجات الخاصة بالأطفال مثل الحاجة إلي المعرفة، والحاجة إلي اكتساب عادات ومهارات الحياة اليومية، والحاجة لاكتساب القيم الخلقية والدينية للجماعة، والحاجة إلي الإنجاز وتقدير قيمة العمل، والحاجة إلي تنمية القدرات العقلية والعادات الفكرية المطلوبة، والحاجة إلي التنفيس عن النزعات المكبوتة، والحاجة إلي الترفيه واللعب. وأكدت ليلي كرم الدين (١٩٩٨، ١٣٢) علي أن رواية القصّة لها دور هام وأساسي في تنمية المهارات اللغوية خاصة مهارة حسن الاستماع.

وتعتبر القصّة وسيلة مشوقة تجذب الانتباه لفترة طويلة من الزمن وهي وسيلة إدراكية شائعة تستخدم لتصوير الأحداث أو تجسيد المبادئ، وهي عبارة عن سرد للحقائق والمعلومات بقالب لفظي أو تمثيلي بحيث يكون لها مقدمة، وعرض، وخاتمة، فهي تساعد علي تربية الطفل تربية خلقية صحيحة وتنمي فيه الاتجاهات الإيجابية، حيث تضع أمامه المثل العليا وتستثير ميله للتقليد، وتحرك دافعه إلي التعلم، وهي تساعد بذلك الطفل علي استثارة خياله وتوسيع أفق تفكيره (أفنان نظير، ٢٠٠٠، ١٨٨).

وبذلك فقد روعي أن تكون القصص مناسبة للمرحلة العمرية للطفل وأن تهدف إلي اكتساب مهارات منها: التعاون وتفاذي السلبيات والمشاركة والتعزيز واكتساب أهمية دور الطفل واعتماده علي نفسه وكل هذه المفاهيم لابد أن يحتوي مضمون القصّة عليها لتساعد الطفل علي اعتماده علي نفسه وشعوره بالاستقلالية وتحمل المسؤولية ومعرفة كيفية التعامل مع الآخرين.

كما يهدف هذا النشاط إلي إعطاء فرصة لجميع الأطفال للمشاركة في إبداء الرأي مع التأكيد علي حرية الرأي للأطفال الآخرين واكتساب الطفل بعض العادات مثل: الاستئذان قبل إلقاء أو عرض رأيه وعدم مقاطعته للآخرين واحترام رأي الغير، وبذلك يمكن تشجيعه علي التعبير عن ذاته ومشاعره وأفكاره بحرية ومن خلالها يمكن أن يتفاعل الطفل مع الآخرين ويتكيف معهم ويقوم بالمشاركة الإيجابية والبعد عن المشاركة السلبية والتي تتمثل في عدم المشاركة وإيذاء الآخرين.

## - كيف ؟

يتضمن الإجابة علي هذا التساؤل تحديد الإستراتيجيات والاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تطبيق البرنامج لتحقيق الأهداف المصمم من أجلها البرنامج، وذلك بتحديد الأدوار التي يقوم بها كل طفل والتحفيز والتشجيع وإستراتيجية تنظيم المكان وترتيب الأدوار وإعطاء جميع الأنشطة لكل الأطفال وإستراتيجية التفاعل بينهم وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي والحوار.

## - متى ؟

وتتضمن الإجابة علي هذا السؤال في البرنامج الزمني الذي يستغرقه تنفيذ البرنامج، حيث تم تنفيذ البرنامج في الفترة الزمنية من (٢٠٠٧/٣/٧) إلى (٢٠١٠/٥/١٠) أي شهرين بعدد (٢٤) جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وتتراوح أجمالي مدة تطبيق البرنامج (٣٠) ساعة تقريباً، ما بين ساعة وساعة ونصف تقريباً للجلسة.

## الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج :

تم الاستعانة بعدد من الأدوات والوسائل والخامات المختلفة لتنفيذ أنشطة البرنامج والتي تمثلت في: جهاز تسجيل به شرائط لأغاني الأطفال يتضمن بعض الأغاني والأنشيد- الألعاب التربوية- قصص الأطفال التي تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية- نماذج من لعب للعرائس والأدوات المنزلية- أدوات خاصة بالزراعة- مكعبات ورسومات مجسمة.

وتشتمل على عدد من الأنشطة المتنوعة مثل: نشاط قصصي (١٧)- نشاط فني (٢)- نشاط موسيقي (١٣)- نشاط تمثيلي (٢)- نشاط حركي (٤)- نشاط حركي (٣)- وأنشطة عقلية واجتماعية (٤).

## التقويم :

## التقويم القبلي :

يهدف إلى تحديد المستوي المبدئي لأطفال عينة الدراسة، حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

## التقويم المرحلي :

يهدف إلى التعرف علي مدى تحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج وقد تم



التقويم المرحلي بعد كل نشاط وفي نهاية كل جلسة واستخدمت الباحثة في التقويم المرحلي كل من الأسئلة والمناقشة.

**التقويم النهائي:**

يهدف إلى قياس فاعلية البرنامج، حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال عينة الدراسة من المعاقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة (قياس بعدي) أي بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد شهر من انتهاء البرنامج (قياس تتبعي).



**الفصل السابع**  
**جلسات برنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية**  
**للأطفال المعاقين بصرياً**

## الفصل السابع

### أنشطة برنامج تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال المكفوفين

يتضمن هذا الفصل عدداً من الجلسات التي تضمنت أنشطة خاصة بالطفل الكفيف من أجل تنمية مستوى الكفاءة الاجتماعية لديه، ويمكن للمهتمين بمجال الإعاقات أو ذوي الاحتياجات الخاصة من الاستفادة من هذه الأنشطة للأطفال من ذوي الإعاقات المختلفة مع مراعاة أن تتناسب هذه الأنشطة مع نوع وطبيعة الإعاقة.

وفيما يلي الجلسات المتضمنة للأنشطة التي تهدف إلى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

#### الجلسة الأولى:

##### نشاط رقم (١)

اسم النشاط: نشاط تمهيدي

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على الأطفال وإقامة علاقة توأدية بينها وبينهم.
- ٢- تهيئة الأطفال لتقبل الباحثة والتألف معها بالتعاون مع معلمة الفصل.
- ٣- التعرف على أسماء الأطفال كاملة.

نوع النشاط: غنائي

مكانه: حجرة النشاط.

مدته: ٩٠ دقيقة

الأدوات المستخدمة:

أغنية "يلا يلا مع بعضينا نقول أسامينا الحلوة لبعض".

الإجراءات:

- قامت الباحثة بتحية الأطفال، وتعريفهم بنفسها وباسمها لإقامة علاقة ألفة بينها وبينهم ثم طلبت من الأطفال ذكر أسمائهم بنظام.
- نظمت الباحثة طريقة جلوس الأطفال على شكل حرف U وجلست الباحثة وسطهم، ثم سألت الباحثة الأطفال هل يحبون أن يرددوا معها أغنية جميلة، وبعد موافقة الأطفال قاموا جميعهم بترديد أغنية يلا يلا مع بعضينا نقول

أسامينا، ويتم ذلك بمساعدة المعلمة حيث أن معلمة الفصل دائمة الاحتكاك بهم والتفاعل معهم.

أغنية "يلا بينا نقول أسامينا"

يلا يلا مع بعضينا	كلنا نقول أسامينا
وكل واحد يبدأ فينا	يعرف اسمه وأسامينا
يلا يلا بينا	أنا اسمي أبله إسراء

وأسماء أصدقائي .....، .....

ويصاحب الأغنية التصفيق باليد لتشجيع الأطفال علي البدء، ويردد الأطفال الأغنية مصاحبة للتصفيق، ثم تطلب من طفل أن يغنيها علي حدة ويذكر اسمه وأسماء أصدقائه.

وتعطي الباحثة كل طفل قطعة حلوي كمكافأة لذكر أسماء أصدقائه صحيحة. وبعد الأغنية تقوم الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية بمساعدة معلمة الفصل.

#### الجلسة الثانية:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة.

نشاط رقم (١)

نوع النشاط: لعبي/ تمثيلي (جماعي و فردي)

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي الاستئذان قبل بدء الحديث.
- ٢- تدريب الأطفال علي إلقاء التحية قبل بدء الحديث والشكر بعد انتهاء الحديث (مما يدخل ضمن آداب الحوار).
- ٣- تدريب الأطفال علي احترام الآخرين ومنحهم فرصة لإبداء الرأي والكلام.

مكانه: حجرة النشاط

مدته : ٣٠ دقيقة.

الإجراءات:

تتحدث الباحثة إلى الأطفال قائلة "صباح الخير أحيائي الصغار أنا أسمي أبله.... وعندي.... سنة، وأنا عاوزه كل واحد فيكم يقول اسمه وسنه زي ما أنا قولته بصوت عالي وبنظام واحد وأنا هختار طفل ليبدأ الكلام بنظام". ثم تقوم الباحثة بترتيب الأطفال بمساعدة المعلمة كل طفل بجوار الآخر علي شكل دائرة

ويجلسون في أماكنهم وتختار الباحثة الطفل الذي يبدأ بالكلام، ثم الطفل الذي يليه بالترتيب علي أن يتم التعرف بكل الأطفال، وتشجيعهم علي أن يذكروا أسمائهم بالكامل بالتصفيق لهم وقول شكراً بعد أن ينتهي كل منهم من تعريف نفسه وتذكيرهم بقول عفواً إذا لم يذكرها الطفل عندما تقول له شكراً، ثم تشكر كل الأطفال علي انتظامهم وهدوئهم في الاستماع لزملائهم.

## نشاط رقم (٢)

اسم النشاط: قصة " الطفل الطيب والحبات الثلاث ".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- العطف علي كبار السن ومساعدتهم في مواقف تتطلب ذلك.
- ٢- مساعدة الأصدقاء والجيران وإعطائهم من الخير الذي أعطاه الله لنا.
- ٣- مساعدة الآخرين عليها ثواب من الله.

نوع النشاط: قصصي/ تمثيلي.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته : ٣٠ دقيقة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بإخبار الأطفال أنها سوف تحكي لهم اليوم قصة جميلة وهي قصة "الطفل الطيب والحبات الثلاث"، وملخصها أن هناك طفل طيب وأمّه ليس لديهم مالاً يشترون به طعام، إلا أن لديهم جنيه واحد، فأعطت الأم الطفل الجنيه الواحد الذي معها وهو ما تمتلكه لكي يشتري لها طعام ليأكلوه، وأثناء سير الطفل في الشارع كي يشتري الطعام لوالدته قابل رجلاً عجوزاً طيباً يبكي، فأسأله الطفل لماذا تبكي؟ فقال له من شدة الجوع وليس معي نقود لكي أشتري طعام، فقال له الطفل للطيب لا تبكي فأنا ذاهب لكي أشتري طعام لي ولأمي وأشتري الطفل الطعام وأعطي للرجل العجوز جزء من الطعام لكي يأكل فشكره الرجل وأعطاه ثلاث حبات لكي يزرعها مكافأة له، وعندما عاد الطفل الطيب لأمه وحكي لها قصة الرجل العجوز، فقالت له أحسنت صنعاً، وأخذت منه الحبات الثلاث ووضعتهم في الحديقة المجاورة للمنزل، وفي اليوم الثاني استيقظ الطفل وأمّه فوجدا شجرة كبيرة مملوءة بالفاكهة في المكان الذي وضعت فيه الحبات الثلاث، فشكرت الأم والطفل الله لأنه أنعم عليهما بهذا الخير فأكلا منه وأعطوا الفقراء ممن يعيشون حولهم وباعت الباقي وكسبت نقوداً كثيرة.

وبعد انتهاء القصة تسأل الباحثة الأطفال عن رأيهم في القصة بنظام وتشكرهم على حسن استماعهم وانتظامهم، وتسألهم لو كان أحدهم مكان الطفل الطيب ماذا كان سيفعل مع الرجل العجوز ؟

وتطلب منهم أن يعطوا فرصة لبعضهم البعض لإعطاء ليقول كل طفل رأيه في القصة بنظام وترتيب مع مراعاة الاستئذان قبل بدء الحديث، ثم تطلب منهم تمثيل الشخصيات الموجودة بالقصة بحيث يمثل طفل منهم شخصية الرجل العجوز، وطفل آخر يمثل شخصية الطفل الطيب، وطفلة تمثل شخصية الأم، وباقي الأطفال يمثلون شخصيات أخرى مثل الجيران والأصدقاء الفقراء الذين يشكرون الأم وطفلها على الطعام.

وبعد الانتهاء من النشاط تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم موعد ومكان الجلسة القادمة.

### الجلسة الثالثة

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : قصة " الأرنب والحمامة "

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تدريب الأطفال على الاستئذان قبل بدء الحديث، وإتاحة الفرصة للآخرين لإبداء رأيهم.

٢- إكساب الأطفال مهارة الاستماع.

٣- تدريب الأطفال على مساعدة الآخرين والتعاون معهم.

٤- تدريب الأطفال على الاعتماد على النفس.

٥- إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن رأيهم من خلال المشاركة الجماعية.

نوع النشاط: قصصي.

مكانه: حجرة النشاط

مدته : ٣٠ دقيقة.

الإجراءات :

تجمع الباحثة الأطفال وتطلب منهم الجلوس بنظام بمساعدة معلمة الفصل وتدعوهم لسماع النشاط الذي تقوم به اليوم وتخبرهم بأنها ستحكي لهم قصة جميلة أسمها " الأرنب والحمامة "، وملخصها أن هناك أرنب صغير يعيش بجوار جزع

شجرة بالقرب من مجري مائي وفي يوم من الأيام شعر الأرنب بالعطش وأراد أن يشرب فاقترب من الماء ليشرب فسقط فيه، وأخذ يستغيث بأصدقائه بصوت مرتفع قائلاً إلحقوني إلحقوني إني أغرق فسمعتة الحمامة وفكرت كيف تنقذه من الغرق فذهبت إلى شجرة بها أفرع صغيرة وأخذتها وألقت بها في الماء ومسكت بطرفها وألقتها الأرنب من للطرف الآخر وقامت بجذبه خارج الماء ومن ثم استطاعت الحمامة إنقاذ الأرنب، فشكرها الأرنب علي مساعدتها له.

- وفي يوم آخر كان هناك صياد يبحث عن حمامة لصيدها فوجد أمامه حمامة فحاول أن يصيها بالبندقية فرآه الأرنب فصاح بصوت مرتفع إهربى يا حمامة للحمامة فهربت الحمامة من الصياد، وشكرته الحمامة فقال لها لا شكر علي واجب، ومن هنا أصبح الأرنب والحمامة أصدقاء أقوياء يساعدون بعضهم ومن يحتاج إليهم.

- تتأقش الباحثة الأطفال بعد أن حكّت لهم القصة. ثم تسألهم عن رأيهم في أحداث القصة، وماذا لو لم تساعد الحمامة الأرنب وتطلب منهم الانتظام والاستئذان قبل بدء الحديث، ثم تسال الأطفال عدة أسئلة أخرى مثل: كيف رد الأرنب الجميل للحمامة ؟ ولو كان كنت مكان الحمامة هل كنت تسارع لإنقاذ الأرنب ؟ ثم تترك الباحثة الفرصة لكل طفل لإبداء رأيه والإجابة على التساؤلات السابقة بعبارات مبسطة.

## نشاط رقم (٢)

أسم النشاط: أغنية " الفيل توتو".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تعليم الأطفال بعض المفاهيم مثل: النشاط والعمل هما طريق الفرد إلى النجاح.
- ٢- تدريب الأطفال علي اكتساب بعض العادات التي من خلالها يكتسب حب الآخرين.
- ٣- تدريب الأطفال علي البعد عن العادات السيئة مثل الكسل، وتحذيرهم من عواقب الكسل.

نوع النشاط: غنائي

مكانه: حجرة النشاط

مدته : ٣٠ دقيقة



**الإجراءات:**

تقوم الباحثة بسرد قصة للأطفال من خلالها يقوم الأطفال بغناء أغنية جميلة، وملخصها: أن هناك فيل كبير وزوجته الفيلة يعيشان في ركن هادئ في الغابة مع أولادهما الخمسة، وكل فيل له عمل معين يقوم به ماعدا الفيل الصغير "توتو" كان كسلان وعلي طول تعبان ونصحته أمه الفيلة أن يجد عمل مفيد، وفي يوم من الأيام جاء أصدقاء "توتو" وقدموا له طبله هدية في عيد ميلاده ففرح "توتو" بالهدية وشكر أصدقائه، وقام "توتو" بإصدار نغمات جميلة جذبت انتباه أصدقائه وإخوته، وشعر بإسعاده للآخرين، فاعتبرها حرفه له ولأخذ يولف نغمات جميلة رنانة ففرحت والدته "توتو" به وبابتعاده عن الكسل واهتمامه بالموسيقى.

ثم تطلب الباحثة من الأطفال أن يغنوا معها أغنية "لتوتو" علشان بقي نشيط.

**أغنية " الفيل توتو"**

لعبى ومفيش صنعه فى إيده	توتو كان كسلان
وبيعمل تعبـان	كان ديمـا بينام
أتعلم صنعه تفيدـه	دلوقتى بقى فنان
وبياكل أناس	يحبهـا الناس
وبيشغل شغل يفيدـه	وبيجري ويلعب
يحيا توتو يعيش	يحيا توتو يعيش

تطلب الباحثة من الأطفال توضيح ما استفادوه من هذا النشاط، وترك لهم حرية المناقشة وإبداء الرأي، وبعد الانتهاء من النشاط تحدد لهم الباحثة موعد الجلسة القادمة.

**الجلسة الرابعة:**

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

نوع النشاط: حركي/ موسيقى

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تشجيع الأطفال علي القيام ببعض التمرينات الرياضية بمصاحبة الموسيقى.
- ٢- التشجيع علي اللعب الجماعي من خلال أداء بعض الحركات الرياضية والتعرف عليها وممارستها.

٣- مساعدة الأطفال على تنمية وتقوية عضلاتهم.

٤- تنمية ثقة الطفل بنفسه والاعتماد عليها.

مكاته: حجرة النشاط

مدته : ٣٠ دقيقة.

الإجراءات :

تجمع الباحثة الأطفال بمساعدة معلمة الفصل وتلقي عليهم التحية " السلام عليكم يا أطفال" وتنتظر رد عليها الأطفال التحية، "وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته"، ثم تقول لهم سنقوم اليوم بنشاط جديد وجميل وتطلب منهم النظام والهدوء لمعرفة اللعبة الجديدة، وتقوم الباحثة بشرح النشاط الذي يتمثل في القيام بعمل تمرينات وحركات مصاحبة لموسيقى جميلة وتطلب من كل طفل أن يلمسها ليعرف كيف تقوم بالحركة المطلوبة منه، كما تقوم الباحثة بمساعدة المعلمة بمساعدة كل طفل أثناء قيامه بأداء الحركة المطلوبة منه، وتطلب الباحثة من الأطفال تكرار الحركة عدة مرات لكي تتأكد من قدرتهم على القيام بها، وتحاول الباحثة أن يكتسب الأطفال من خلال هذا النشاط الإحساس بالنشاط والحيوية.

نشاط رقم (٢)

نوع النشاط: لعب جماعي.

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- إتاحة الفرصة للطفل للتعرف على نماذج من اللعب عن طريق اللمس.

٢- إتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن شعوره الداخلي من خلال اللعب الجماعي.

٣- تدريب الأطفال على المشاركة الجماعية في اللعب.

مكاته: حجرة النشاط.

مدته : ٣٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

- نماذج لبعض الألعاب المجسمة مثل: كرة - كرسي - عربات صغيرة بأشكال

مختلفة - عرائس صغيرة - قطار صغير يصدر صوت صفارة عند السير.

الإجراءات :

تطلب الباحثة من الأطفال بمساعدة المعلمة أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات، وتقول لهم لدينا ألعاب كثيرة مثل كذا وكذا وتطلب منهم أن يختار كل مجموعة منهم لعبة لكي يلعبون بها وبعدها يتبادل أطفال المجموعات الألعاب مع بعضهم البعض بنظام، ومن ثم تسأل الباحثة الأطفال أي من الألعاب أعجبته ولماذا ؟

وتعطي أطفال كل مجموعة الفرصة أن يذكروا صفات كل لعبة لعبوا بها، وأي الألعاب أفضل بالنسبة لهم.

#### الجلسة الخامسة:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- أن يذكر كل طفل وسائل المواصلات التي تستخدم في المدينة.
- ٢- تدريب الأطفال على إبداء الرأي.
- ٣- أن يتعرف الطفل على وسائل المواصلات المختلفة.
- ٤- أن يميز الطفل بين وسائل المواصلات المختلفة من حيث السرعة.

نوع النشاط: نشاط عقلي.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته : ٣٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

نماذج مجسمات لوسائل المواصلات مثل: عربة- قطار- مونتسيكل- حصان- عجلة.

#### الإجراءات :

- تجمع الباحثة الأطفال بمساعدة معلمة الفصل وتدعوهم للجلوس والاستماع إليها للتعرف على النشاط الجديد وتشرح لهم النشاط بعرض نماذج مجسمات من وسائل المواصلات، بحيث يلمسها كل طفل، ثم تطرح عليهم أسئلة مثل :

- أيهما أسرع الحصان أم القطار ؟

- أيهما يأخذ عدد أكبر من الركاب القطار أم العربة؟

ثم تعطي الباحثة للأطفال فرصة للتفكير ثم تسألهم بنظام عن وسائل المواصلات، وكيف يأتون كل يوم، وماذا يركبون، وما الذي يفضلونه في وسائل المواصلات ؟ بحيث يقوم كل طفل بإعطاء إجابته، وأيهما يفضل وتقوم الباحثة بمساعدة كل طفل في شرح رأيه لزملائه، بنظام وترتيب ليستمع كل الأطفال إلى بعضهم البعض.

## نشاط رقم (٢)

نوع النشاط: حركي.

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التمييز بين وسائل المواصلات والتعرف عليها.
- ٢- إعداد الأطفال للتعامل مع البيئة الخارجية والتعرف علي ما تصدره من أصوات حتي لا يزعجون منها.

مكاته: حجرة النشاط.

مدته : ٣٠ دقيقة

الأدوات المستخدمة:

نموذج لقطار يحدث صوتاً أثناء تحركه (صوت للنفير أو بوق القطار)، ونموذج لحصان يحدث صوت أثناء تحركه، للتمييز بينه وبين أي حيوان آخر.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال وعمل شكل يشبه القطار من خلال ترتيب الأطفال وراء بعضهم، بحيث يمسك كل طفل في ملابس زميله ويقومون بإصدار أصوات تشبه القطار بحيث تكون الباحثة في مقدمة الأطفال وتصدر معهم صوت القطار ويقولون "توت توت تش تش"، ثم تطلب من كل طفل أن يقلد صوت الحصان بعد أن تصدر لهم الصوت علي يقوموا به بشكل فردي وجماعي فتقول لهم من يقلد صوت الحصان فيرد عليها الأطفال أنا وتشجعهم بالتصفيق، ثم يقولوها كل الأطفال مع بعضهم، ثم تطلب منهم أن يقلدوا باقي وسائل المواصلات مثل صوت العربة، وذلك من خلال الأصوات التي تصدر من النماذج المقدمة لهم، والصوت الذي تصدره لهم الباحثة أثناء اللعب.

## نشاط رقم (٣)

اسم النشاط: أغنية " أنا طفل نشيط "

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية مواهب بعض الأطفال.
- ٢- معاونة الأطفال في تنمية للتأزر السمعي الحركي لديهم.
- ٣- تعزيز الأطفال عند قيامهم بالتجاوب مع النشاط.
- ٤- تدريب الأطفال علي الحركة بنشاط وحيوية.
- ٥- تدريب الأطفال علي المشاركة الجماعية في اللعب.

نوع النشاط: غنائي (فني/ جماعي).

مكانه: حجرة نشاط.

مدته : ٣٠ دقيقة.

الإجراءات :

تطلب الباحثة من الأطفال بمساعدة المعلمة تكرار نشيد " أنا طفل نشيط " بعد أن ترده لهم وتطلب منهم أن يغنوا وراءها بصوت مسموع، وتعددهم بأن الطفل الذي يستطيع حفظ النشيد ستقدم له هدية جميلة.

أغنية

" أنا طفل نشيط "

أنا طفل نشيط وخفيف	بيقولوا عليا ظريف
باتعلم حاجات حلوة كثير	وبيقولوا عليا جميل
وديماً بيكافئوني	بملبسة نونى
عشان شاطر ولطيف	
وبأعرف أنى فنان	لما بعزف علي الكمان
صوتي جميل رنان	وكل الناس يحبوني
أنا طفل نشيط وخفيف	بيقولوا عليا ظريف

ثم تطلب الباحثة من الأطفال أن يكرروا الغناء، ثم تسألهم مين حفظ النشيد، ومن ثم تستمع إلى الطفل الذي استطاع حفظ النشيد وتشجعه بالتصفيق، ومن ثم تعطي له الحلوي وتطلب منه إعطاء باقي الحلوي لزملائه كنوع من التشجيع والعطاء، كمكافأة لهم جميعاً علي حفظهم للنشاط وحسن أدائهم وانتظامهم. ثم تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة:

نشاط رقم (١)

اسم النشاط: قصة "التعاون بين الأصدقاء".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تدريب الأطفال علي المشاركة الاجتماعية.

٢- تدريب الأطفال علي التعاون لإنجاز عمل مفيد.

٣- تعليم الأطفال كيفية التعبير عن حبهم.

نوع النشاط: قصصي.

مكانته: حجرة النشاط.

مدته : (٦٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

تقديم نموذج للإناء صغير مزروع به وردة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بجمع الأطفال بمساعدة المعلمة وتطلب منهم الجلوس والاستماع لما ستقوله لهم اليوم، ومن ثم تقول لهم، اليوم سوف أحكي لكم قصة جميلة أسمها "التعاون بين الأصدقاء" وملخصها: أن هناك طفلة صغيرة جميلة أسمها سارة ذهبت لكي تشتري وردة جميلة لتقدمها لوالدتها في عيد الأم، وقامت سارة بفتح الحصالة التي تخزن فيها جزء من مصرفها لتشتري لوالدتها الوردة، وعندما ذهبت إلى بائع الورد لم تجد الوردة فحزنت جدا لأن الوردة التي أعجبته لم تجدها وعندما سألت بائع الورد قال لها أن هناك شخص اشترها قبل أن تأتي فقالت له ماذا أفعل الآن قال لها لا تحزني وخذي هذه الحبوب وقومي بزرعها فهناك فترة علي عيد الأم، وهناك فرصة لكي تنمو الوردة ففرحت سارة وأخذت منه الحبوب لتزرعها في إناء به طمي وقامت سارة بمتابعة الوردة وريها بالماء، وفي يوم وجدت سارة دجاجة وأطفالها الكتاكيت يتجهون نحو الوردة ليأكلوها فقالت لهم لا دعوها تكبر لأعطيها لأمي في عيد الأم فقالت لها الدجاجة لا تخافي يا سارة سوف نساعدك في الاهتمام بالوردة حتي تكبر وتعطيها لوالدتك، وقامت الدجاجة وأطفالها الكتاكيت بمتابعة الوردة والاهتمام بها وكبرت الوردة وأخذتها لتعطيها لوالدتها وفرحت سارة والدجاجة وأطفالها الكتاكيت بالوردة الجميلة، ثم أعطتها لوالدتها ففرحت بسارة واهتمامها بها وقالت لها أنتي ابنة طيبة يا سارة.

ثم تسال الباحثة الأطفال عن رأيهم في " سارة وأصدقائها"، ومين فيكم يبجيب لماما هدية في عيد الأم؟ ويقول كل سنة وأنتي طيبة ياماما ؟، وماذا نستفيد من هذه القصة ؟ تعطي الباحثة الفرصة للأطفال كي يفكر كل واحد منهم في الإجابة، ثم تسأل من سيقدم هدية لأمه، وعند الإجابة بنعم تسأل عن نوع الهدية وبذلك تعطي الباحثة الفرصة للأطفال لتفكير في نوع الهدية التي سيقدمها كل طفل منهم لأمه في عيد الأم.

ومن ثم تقوم الباحثة بعرض نموذج يحتوي علي إناء صغير به وردة لكي يتعرف كل طفل من الأطفال بمساعدة الباحثة ومعلمة الفصل علي شكل الوردة من خلال اللمس. وفي نهاية النشاط توضح الباحثة للأطفال أنه من الممكن أن تكون

الهدية التي نقدمها لها في عيد الأم "وردة أو قبرة" ونقول لها كل سنة وأنتي طيبة ياماما.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد للجلسة القادمة.

#### الجلسة السابعة:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط: " لعبة الكراسي الموسيقية - لعبة الكرة والجرس - لعبة شد الحبل".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال على اللعب الجماعي.
- ٢- تشجيع الأطفال على التعاون للفوز وتحقيق النجاح.
- ٣- تدريب الأطفال على المشاركة في اللعب بإعطاء فرصة لزملائهم في أثناء اللعب.

نوع النشاط: حركي.

مكانه: حجرة النشاط

الأدوات المستخدمة:

عدد من الكراسي - كرة جرس - حبل

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتجميع الأطفال وترتيبهم وتنقسمهم إلى مجموعات علي أن يشترك كل أطفال العينة في اللعبة ويتم ذلك بمساعدة معلمة الفصل علي أن يقسم وقت الجلسة علي كل الألعاب وتشرح لهم النشاط الذي سيقومون به في هذه الجلسة، وتقول لهم أننا سنلعب اليوم لعبة جديدة تسمى بلعبة للكراسي الموسيقية، حيث يقوم أطفال كل مجموعة بالوقوف حول الكراسي وتطلب منهم أن يتحركوا ببطء ونظام حول الكراسي، ويتم ذلك بمتابعة ومساعدة كل من الباحثة والمعلمة، وتعرفهم بأن هذه اللعبة عبارة عن عدد من الكراسي يقل عن عددهم كرسي واحد فقط والمطلوب منهم أن يتحركوا حول الكراسي عند بدء سماع أغنية قصيرة مصاحبة لحركتهم أثناء الجري، وعند الانتهاء من الأغنية يجلس أطفال المجموعة بسرعة علي الكراسي إلا طفل واحد، وبعد الانتهاء من اللعبة علي كل المجموعات سنقوم بتجميع الأطفال الذين فازوا ونعيد عليهم للعبة حتي يتبقي طفل واحد هو الكسبان، علي أن يقل عدد الكراسي كلما يقل عدد أطفال اللعبة بكرسي واحد كل مرة.

وتقوم الباحثة بتشجيع الأطفال أثناء اللعب بالتصفيق، وبعد الانتهاء من اللعبة تسأل الباحثة الأطفال عن رأيهم فيها وتدعوهم إلى الانتقال إلى لعبة ثانية، وهي لعبة جميلة تسمى بلعبة "الكرة الجرس"، وتقوم الباحثة بشرح اللعبة علي أن يتم إعادة تقسيم الأطفال مرة أخرى إلى مجموعات وهي عبارة عن كرة بداخلها جرس وتعرفهم الباحثة بأنها ستدفع الكرة وعلي كل مجموعة أن تحدد مكان وجود الكرة بعد قذفها ويخرج طفل من المجموعة يرشحه زملائه ليذهب لإحضارها من المكان الذي قذفت فيه والمجموعة الفائزة يتم تشجيعها بالتصفيق من قبل المجموعات الأخرى.

كما تقوم الباحثة بمتابعة وملاحظة تصرفات الأطفال أثناء اشتراكهم في اللعبة، وتقوم بتشجيعهم علي الاستمرار في اللعب بالتصفيق وتقول لهم أحسنتم وتحفزهم علي اللعب الجماعي، وتدعوهم إلى لعبة ثالثة وهي لعبة شد الحبل حيث تشارك الباحثة ومعلمة الفصل مع الأطفال في اللعبة وتقسم الأطفال إلى مجموعتين كل مجموعة تمسك بطرف من الحبل والمجموعة الفائزة هي التي تجذب الحبل بشدة.

- ثم تسال الأطفال عن مجموعة الأنشطة التي مارسوها اليوم والألعاب التي قاموا بها، وأيها أفضل بالنسبة لهم ؟ وتشكرهم على تعاونهم وعلى حرصهم على سلامة بعضهم البعض أثناء اللعب.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الثامنة:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط: قصة " فرح وماما ".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي اكتساب ثقتهم بأنفسهم والاعتماد عليها.
- ٢- تشجيع الأطفال علي ممارسة العادات اليومية مثل النظافة والنظام والصلاة.
- ٣- تشجيع الأطفال علي مساعدة الآخرين.

نوع النشاط: قصصي.

مكانه: حجرة النشاط

مدته : (٤٥) دقيقة.



## الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد وجميل يتضمنه قصة جميلة ومسلية تسمى قصة "فرح وماما" وملخصها: أنه كانت هناك طفلة جميلة صغيرة أسمها "فرح" تحب والدتها كثيراً وهي طفلة جميلة ونشيطة تستيقظ كل يوم من النوم بنشاط وحيوية وتبدأ بترتيب حجرتها مكان نومها وبعد ذلك تذهب إلى الحمام لتغتسل وتتوضأ وتصلي وتدعوا ربها أن تكبر وتتجح في دراستها وأن يعطي والدتها الصحة وبعدها تذهب إلى المطبخ لتساعد والدتها في إحضار الإفطار ثم ترتدي ملابسها لتذهب إلى المدرسة بسرعة لكي تحضر طابور المدرسة وتشترك في تقديم الإذاعة المدرسية فهي تقوم بقراءة القرآن في الإذاعة كما تقوم بتحية العلم مع زميلاتها وبعدها تذهب إلى الفصل مع زميلاتها، كل زميلات فرح يحبونها لأنها بنت نشيطة وظريفة ومجتهدة وتحب مدرستها، وتحترمهم وبذلك يحبها كل من في المدرسة، وبعد انتهاء اليوم الدراسي تعود فرح إلى المنزل وتسلم علي والدتها وتبدل ملابسها وتضعها في دولاب الملابس وبعدها تتوضأ وتصلي ثم تساعد والدتها في إحضار الغداء وبعدها تقوم بمذاكرة ومراجعة دروسها، وتعيش فرح وأميها بمفردهما في المنزل فهي وحيدة ليس لها أخوات ووالدها يعمل في الخارج وفي بعض الأحيان تحس فرح بالوحدة لكنها دائماً تحاول أن تشغل وقتها بالمذاكرة وقراءة القرآن وقصص الأطفال، ومساعدة والدتها، وفي العطلات والإجازات تذهب فرح مع والدتها إلى النادي لتتقابل مع صديقتها لتلعب معهم، وفي يوم من الأيام استيقظت فرح من النوم فوجدت والدتها مريضة فجلست بجوارها تبكي وتدعوا لها بالشفاء العاجل فنظرت لها والدتها وقالت لها لا تبكي يا فرح فأنا بصحة جيدة والحمد لله وسأقوم لكي أعد لكي الطعام فقالت لها فرح لا يا أمي استريحيني وسأقوم أنا بإعداده وقامت فرح بإعداد الطعام لها ولوالدتها، ففرحت والددة فرح بها لأنها اعتمدت علي نفسها ولم تحتاج إلى مساعدة وعندما شفيت والددة فرح من المرض أخذت فرح في العطلة الأسبوعية وذهبت إلى بنات خالتها لتقضي العطلة معهم وتلعب معهم، ففرحت فرح لأنها لم تزرهم منذ فترة طويلة وأعطتها والدتها بعض من الحلوي والشيكولاته لأنها بنت مجتهدة ونشيطة، وتعتمد علي نفسها.

وبعد الانتهاء من القصة تسأل الباحثة الأطفال مين يحب فرح، وبعد أن

يجيب الأطفال كلنا بنحب فرح، تسألهم ولية كلنا بنحبها؟

ثم تسأل الباحثة الأطفال مين فينا بيعتمد علي نفسه زي فرح؟

وتطلب منهم الباحثة التحدث بنظام وتقول لهم واحد فيكم يرد عليا بنظام ونستأذن قبل ما نتكلم وأنا هختار منكم وكلنا هنقول رأينا، زي ما أتعلمنا مع بعضنا، ثم تسأل الأطفال عندما تستيقظون من النوم ماذا تفعلون؟ وتطلب منهم أن يفكر كل طفل علي حدة، وتتيح لهم فرصة للإجابة بنظام، ومن ثم تشكرهم وتشجعهم بالتصفيق وتقول لهم بعض الكلمات مثل "أحسننت، برافو" بعد سماع رأي كل طفل من الأطفال، ثم تقوم الباحثة بعرض أهم العادات التي يجب القيام بها كل يوم، وتحثهم علي النظام والنظافة والاعتماد علي أنفسهم في كل شيء.

## نشاط رقم (٢)

نوع النشاط: فني (فردى - جماعى).

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي المشاركة الجماعية.
- ٢- تدريب الأطفال علي إنجاز عمل مفيد.
- ٣- تهيئة جو من المتعة لدي الأطفال.
- ٤- تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم.
- ٥- إعطائهم الفرصة للتعبير عما بداخلهم من أفكار وتخييلات تظهر عند ممارستهم للألعاب.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته : ٤٥ دقيقة

الأدوات المستخدمة:

نموذج لعدد من الألعاب المجسمة مثل : مركب - قلم - هرم - كرة - دومي وقطع صلصال بعدد الأطفال.

## الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال والجلوس علي كراسي حول المنضدة وتشجعهم للقيام بنشاط جديد لم يسبق لهم ممارسته، وتطلب منهم إنجاز هذا العمل وسيكافأ صاحب العمل الجيد ببعض قطع الحلوي والشيكولاته.

وتقوم الباحثة بشرح النشاط وهو يتضمن بعض الألعاب المجسمة مثل: كرة صغيرة ومركب وهرم ونماذج أخرى وتعطي كل طفل قطعة من الصلصال وتطلب من كل طفل أن يلمس هذه النماذج ويختار نموذج منهم ويحاول أن يقوم بتشكيلها بالصلصال الذي معه، علي أن يكون الوقت متاح لإنجاز هذا العمل هو

عشرة دقائق. ثم تعطى لهم الوقت الممنوح لهم وتقوم بملاحظتهم ومساعدتهم وتشجيعهم وإخبارهم بالوقت المتبقي، وبعد الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل طفل أن يتبادل عمله مع عمل زميله ويتعرف عليه عن طريق اللمس ومن يتعرف على عمل زميله قد أنجز بذلك العمل المطلوب منه ويكافأ ويشجع بالتصفيق وبعض الكلمات مثل: "أحسننت و برافو" وبعدها تقوم بتوزيع باقي الجوائز على باقي الأطفال لجهودهم في محاولة إنجاز العمل وتشجيعهم بقولها أن هناك فرصة أخرى في جلسة من الجلسات منقوم بعمل نماذج أخرى نكون فيها أفضل من الآن، ومن ثم تشكرهم على حسن أدائهم جميعاً.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

### الجلسة التاسعة:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط: أغنية " الثعلب والتمساح "

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعلم من الخطأ وعدم تكراره.

٢- التعامل مع المواقف بنكاء وحذر.

٣- التأكيد على البعد عن الكسل.

نوع النشاط: غنائي.

مكانه: حجرة النشاط

مدته: (٣٠) دقيقة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم على بدء الجلسة بنشاط جديد وهو أغنية أسمها "الثعلب والتمساح" ويتضمن قصة جميلة ومسلية كمقدمة للأغنية، وملخصها: أن هناك تمساحاً كبيراً أسمه "ريكو" ينام بجوار الشاطئ وكان دائماً كسلان لا يستطيع الحصول على طعام ودائماً ينتظر الطعام يأتي له، وجاء ثعلب مكار أسمه "تيتو" بجوار الشاطئ ليصطاد سمكة كبيرة ليأكلها فرأه التمساح الكسلان وأمسك به، فضحك الثعلب المكار وقال له أنت ممسكتيش أنت مسكت السمكة ففتح التمساح الكسلان فمه فجري الثعلب وهرب.

## أغنية

" الثعلب والتمساح "

أنا ثعلب مكار	وفي دماغي أفكار
وبأكل كثير	وبحب الفطير
وبتعلم من أخطائي	وكمان أخطاء الغير
وبجري وكلني نشاط	وجسمي رشيق
وأنت يا تمساح	مبتكرش كثير
عشان أنت كسلان	ونايـم كثير

ثم تطلب الباحثة من الأطفال أن يرددوا الأغنية بشكل جماعي، ثم تسألهم عن الاستفادة من قصة "الثعلب والتمساح"، وتترك لهم الفرصة للتفكير وتعبير كل طفل عن رأيه، ثم تلخص الباحثة القصة بعد سماع رأيهم، وتؤكد لهم ما يمكن الاستفادة منها، والتأكيد على ضرورة النشاط والبعد عن الكسل والتفكير قبل القيام بأي شيء.

## نشاط رقم (٢)

اسم النشاط: قصة " قلة الصغيرة ".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال على المشاركة الجماعية.
- ٢- تنمية روح المشاركة واللعب الجماعي.
- ٣- تهيئة جو من المتعة لدى الأطفال.
- ٤- تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم.
- ٥- تعليم الأطفال مفاهيم مثل: من عمل خير أعاده الله عليه بالخير.
- ٦- اكتساب الأطفال مهارة كيفية التعامل مع الآخرين.

نوع النشاط: قصصي/ تمثيلي.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته: (٦٠) دقيقة

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال والجلوس على كراسي حول المنضدة وتشجعهم لسماع قصة جديدة وهي قصة "قلة الصغيرة" وملخصها: كان زمان في يوم من الأيام بنت أسمها "قلة الصغيرة" تعيش مع جدتها في منزل صغير وكانت "قلة وجدتها" فقراء لا يملكون مال يكفيهم كما أن قلة الصغيرة لا

تملك غير فستان وشال ترتديه، وكانت تعمل في الحقل لتساعد جدتها في المعيشة وفي يوم لم تجد قلة طعام لكي تأكل هي وجدتها غير بعض من الخبز الجاف فخرجت إلى الحديقة فقابلها رجل عجوز مسكين فقال لها إني مريض وجوعان وليس عندي طعام فذهبت قلة إلى المنزل وأعطته جزء من الخبز، فأخذه الرجل العجوز وشكر قلة ومشى قلة في الحديقة فوجدت امرأة عجوز تبكي فقالت لها لماذا تبكي؟ قالت من شدة البرد فأعطتها قلة الشال الذي كانت ترتديه فشكرتها علي طيبة قلبها. وفي نفس الوقت كان هناك أمير يحب شعبه ويصفه الناس بالكرم شاهد قلة وهي تعطي للرجل العجوز قطعة الخبز الجافة، ثم شاهدها وهي تعطي المرأة العجوز شالها فأرسل إليها وكافأها علي ما فعلت وأعطاهما نقود كثيرة، فشكرته وشكرت ربه لأنه أنعم عليها بهذه النقود لكي تعيش هي وجدتها حياة طيبة.

وبعد الانتهاء من القصة تسأل الباحثة الأطفال عن ما استفادوه من القصة، وتترك لهم فرصة للتفكير وبعدها تسمع رأي الأطفال وتناقشهم في ذلك، ثم تسأل كل طفل سؤالاً عما يفعله لو كان مكان قلة الصغيرة ؟

ثم تقترح عليهم تمثيل القصة ويختار كل طفل الدور الذي يريد أدائه علي أن يقوم كل أطفال العينة بالاشتراك في تمثيل القصة، ثم تشكرهم علي أدوارهم وتشجعهم بالتصفيق وبعدها تطلب منهم التصفيق لأنفسهم لأنهم أطفال شطار ومنظمين.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم موعد الجلسة القادمة.

#### الجلسة العاشرة:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط: " أدوات منزلية صغيرة "

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي اللعب الجماعي.
- ٢- إعطاء فرصة للأطفال للتعبير عن أفكارهم وتخيلاتهم.
- ٣- إعطاء فرصة للأطفال لمعرفة أماكن تواجد الأدوات المنزلية.

نوع النشاط: حركي.

مكانه: حجرة النشاط

مدته: (٣٠) دقيقة.

### الأدوات المستخدمة:

نماذج لبعض الأدوات المنزلية الصغيرة المستخدمة في المنزل مثل: (مكواه - جهاز كاسيت - بدله - تراييزه - كرسي - سرير - تليفون - طبق - شوكة - ملعقة - سكين - مغرفة - خلاط - صندوق يشبه الدولاب - صابونه - فوطة صغيرة - معجون أسنان - فرشاة أسنان - كنية صغيرة لعبة).

### الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتقسيمهم إلى مجموعات وتطلب من كل مجموعة الجلوس حول المنضدة للتعرف علي الأدوات المنزلية الصغيرة وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد وتطلب منهم الاستماع إلى النشاط وتقوم حيث تقول لهم معي أدوات منزلية كثيرة تستخدم في المنزل وتطلب من كل مجموعة أن تتعرف علي هذه الأدوات المنزلية الصغيرة عن طريق اللمس وبعدها تعيد علي الأطفال لمس الأدوات مع التعرف علي أسماء هذه الأدوات بمساعدة كل من الباحثة والمعلمة مثل: فوطة - سكين - ملعقة - خلاط - بدله - تليفون - صابونه - فرشاة أسنان - معجون - وغيرها من الأدوات المستخدمة في المنزل.

ثم تطلب الباحثة من كل مجموعة اختيار ركن في المنزل ومحاولة تجميع أدواته كأنهم في منزلهم فمثلاً: المطبخ به (خلاط - ملعقة - سكين - شوكة - طبق )، والحمام به (فوطة - معجون أسنان - فرشاة أسنان)، وبالمثل لباقي أركان المنزل.

وبعد انتهاء الأطفال من تجميع الأشياء الموجودة بالمنزل تقوم بعرض عمل كل مجموعة بذكر الأشياء التي تم تجميعها، ثم تسأل كل مجموعة عن العمل الذي قاموا بتجميعه، ثم تسأل كل مجموعة عن أدوات قد تكون موجودة في المنزل غير الأدوات الموجودة حالياً معهم، وتتركهم فترة للتفكير ثم تحاول مساعدتهم قائلة، مثلاً: المطبخ ماذا ينقصه من أدوات أخرى وعند إجابة المجموعة التي قامت بالعمل نقول لهم ممكن كمان يكون فيه (بوتاجاز - أنبوبة - ثلاجة )، وبالمثل لباقي المجموعات في العمل الذي يقومون بتجميعه.

وبعد الانتهاء من النشاط تقوم الباحثة بالتصفيق للأطفال وتطلب من كل مجموعة التصفيق لنفسها، ثم التصفيق لكل المجموعات لقيامهم بهذا العمل المفيد

لهم كنوع من التشجيع، وبذلك يشترك كل أطفال المجموعات في النشاط. ثم شكرهم وتدعوهم إلى نشاطاً آخر.

#### نشاط رقم (٢)

اسم النشاط: قصة "ماما حبيبتني".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال على سلوكيات مرغوبة اجتماعياً.
- ٢- تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم.
- ٣- تعليم الأطفال مفاهيم مثل : من عمل خير أعاده الله عليه بالخير.
- ٤- تعليم الأطفال مفاهيم مثل : النظافة من الإيمان.
- ٥- إكساب الأطفال مهارة كيفية التعامل مع الآخرين.

نوع النشاط: قصصي.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته: (٣٠) دقيقة.

الإجراءات:

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال والجلوس على كراسي حول المنضدة وتشجعهم لسماع قصة جديدة، وهي قصة "ماما حبيبتني"، وملخصها: أن إحدى الأمهات كانت تحب أطفالها جداً وهم رشا ونورا وأخوهم الصغير أحمد، ماما كانت تحب رشا ونورا عشان هما منظميتن ومرتبتيّن لملابسهما وأدواتهما الدراسية وكانا يسمعان كل كلام ماما وكمان يهتمان بأخوهما الصغير أحمد، وفي يوم ذهبت رشا ونورا إلى النادي ومعهم أحمد ليشتروا حلوي له وفجأة جاءت سيارة سريعة ولكن كانت رشا ونورا مهتمتين بأحمد وتمسكان بيده وذهبوا لماما وقولوا لها إحنا يا ماما كنا ممسكتين بيد أحمد جيداً والسيارة كانت بعيدة عنه فقرحت ماما وكافأتهما وأخذتهما إلى النادي ليلعبا ولعب أحمد مع رشا ونورا لعبة (كيلو بامية القطعة العامية سرقت قميصي الإنجليزي يا نرجس). وبعد الانتهاء من القصة سألت الباحثة الأطفال من يحب يسمع كلام بابا وماما ويحضروا له أشياء حلوة، وتترك الفرصة للأطفال للإجابة بنظام وبعد استئذان.

وبعدها تسأل الباحثة الأطفال من فيكم يحب لعبة "كيلو بامية" قالوا كلهم أنا، فطلبت منهم الهدوء والنظام وعرضت عليهم أن يشتركوا كمجموعات ويقومون بلعب هذه اللعبة ويتم ذلك بمساعدة الباحثة لهم واشتراكها في اللعبة معهم.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الحادية عشر:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط: لعبة " القطار والصفارة "

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- أن يشارك الأطفال في اللعب الجماعي.
- ٢- تدريب الأطفال علي التحكم في حركات جسمهم ببطء أو بسرعة.
- ٣- تدريب الأطفال علي الربط بين الأشياء مثل: سماع الصفارة كما لو كان جرساً للإنذار أو لصفارة رجل المرور وحدث شيء ما مثل تحرك العربات.
- ٤- تدريب الأطفال علي المشاركة في الحوار وإبداء الرأي.

نوع النشاط: حسي - حركي.

مكانه: حجرة النشاط

مدته: (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

نموذج لقطار لعبة - صفارة.

الإجراءات:

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد ومسل، ثم تقوم بشرح النشاط بتقديم صورة مصغرة له تتمثل في "قطار متحرك و صفارة إنذار" وتقول لهم سنقوم بعمل قطار يشبه هذا القطار وعندما نسمع الصفارة نبدأ بالحركة مثل القطار الحقيقي كتجربة وقبل البدء يلمس الأطفال القطار وهو يتحرك وعندما سماع الصفارة يقف القطار عن الحركة ويتم ذلك بمساعدة الباحثة، ثم تطلب منهم أن يمسك كل واحد فيهم بملايس زميله ليكونوا شكل قطار وعند سماع الصفارة يبدأ بالحركة ببطء ثم يسرع ويقولون "تووت تووت تش تش" وعند سماع الصفارة مرة أخرى يبطء القطار من سرعته حتي يقف لينزل منه أحد الركاب وعند سماع الصفارة مرة أخرى يتحرك القطار ببطء ثم يزيد من سرعته ويقول مرة أخرى "تووت تووت تش تش"، وتكرر اللعبة عدة مرات علي حسب رغبة الأطفال. ثم تسألهم عن رأيهم في اللعبة وما الذي يمكن أن يستفيدوه منها ؟ وتعطي لهم فرصة للتفكير وبعد سماع رأي كل طفل



تسأل الباحثة الأطفال هل أحد يحب أن يشبه هذه اللعبة بشيء آخر يتخيله وتعطيهم فرصة أخرى للتفكير، ثم تستمع إليهم وتشكرهم علي حسن أدائهم.

#### نشاط رقم (٢)

اسم النشاط: قصة " الكلب الطماع ".

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي سلوكيات مرغوبة اجتماعيا.
- ٢- تدريب الأطفال علي حسن معاملة الأصدقاء.
- ٣- تعليم الأطفال مفاهيم مثل: القناعة كنز لا يفنى.
- ٤- تدريب الأطفال علي عدم التعدي على ممتلكات الغير بغير حق سواء بالإتلاف أو بالأخذ.
- ٥- اكتساب الأطفال مهارة كيفية التعامل مع الآخرين.

نوع النشاط: قصصي.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته: (٣٠) دقيقة

الإجراءات:

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال والجلوس علي كراسي حول المنضدة وتشجعهم لسماع قصة جديدة مسلية وهي قصة "الكلب الطماع". وملخصها: أنه كان هناك كلب طماع يأخذ من أصدقائه للكلاب أكلهم والألعاب الخاصة بهم، وكان أصدقائه يكرهونه لطمعه، وفي مرة من المرات وجد الكلب الطماع كلب صغير معه عظمة صغيرة سوف يأكلها فأخذها منه وجري فقال له أنها ملكي فلم يستمع إليه وأخذ يتمشي في الحديقة والعظمة في فمه فأحس الكلب الطماع بالعطش فذهب إلى النهر ليشرب وعندما نظر فيه وجد عظمة كبيرة في الماء ومن شدة طمعه فتح فمه ليأخذ العظمة الكبيرة فوقعت العظمة الصغيرة في الماء فقفز وراءها وهو لا يستطيع العوم فأحس بأنه يغرق فأخذ ينادي إحقوني إني أغرق أنقذوني فنظر له الكلب الصغير وقال له هذا جزاء الله لك علي طمعك لأنك أخذت حاجة غيرك. وتترك النهاية مفتوحة .....

وتسأل الباحثة الأطفال عن رأيهم في الكلب الطماع، ثم تطلب منهم أن يفكر كل طفل في نهاية للقصة وللكلب الطماع وتعطي لهم فرصة للتفكير وتخيل نهاية لهذا الكلب، ثم تستمع إلي كل طفل والنهية التي اختارها وتطلب منهم النظام والاستئذان قبل بدء الحديث كما تعودنا من قبل، وفي النهاية تسأل كل طفل عن

سبب اختياره لهذه النهاية، وتستخلص الباحثة أهم النقاط الهامة التي يجب الاستفادة منها في هذه القصة. كما تحت الباحثة الأطفال على القناعة بما لدينا وعدم الطمع في ممتلكات الآخرين.

ومن ثم تشكر الباحثة الأطفال علي حسن استماعهم واشتراكهم في القصة وأنشطة الجلسة كلها وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الثانية عشر:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : "حوار عن أنواع وأحجام الأسماك"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- أن يتعرف الأطفال علي أنواع وأسماء وأحجام الأسماك.
- ٢- تزويد الأطفال ببعض المعلومات عن البيئة الخارجية من خلال معرفته بعالم البحار والأسماك.
- ٣- أن يتعرف الأطفال علي فوائد الأسماك وحثم علي أكلها.
- ٤- تدريب الأطفال علي المشاركة في الحوار وإبداء الرأي.

نوع النشاط : ثقافي.

مكانه: حجرة النشاط

مدته: (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

نماذج لعدد من الأسماك المجسمة بأحجام مختلفة - نموذج لشبكة صياد صغيرة - صنارة صغيرة - صندوق زجاجي صغير.

#### الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد، ثم تقوم بشرح النشاط بتقديم نموذج مصغر له يتمثل في بعض الأسماك بأحجام مختلفة، وتعرفهم بالأسماك عن طريق اللمس وبأن أحجامها مختلفة وأشكالها مختلفة وهناك أسماك نأكلها مثل: البوري - البلطي - المرجان - المكرونة - سمك السردين، وغيرها من أنواع الأسماك الأخرى وهي تتغذى علي الأعشاب الموجودة في البحر وهي موجودة عندنا في مصر، وأسماك لا نأكلها مثل سمك الزينة وهو صغير جدا في حجمه ويتغذى علي غذاء نشتره من محلات

أسماك الزينة وتعرض عليهم نموذج له عن طريق اللمس، وتوضح لهم أنه سمي بذلك لأنه يوضع في حوض زجاجي به ماء يضعونه في المنازل والمحلات للنظر إليه فقط ولتزيين المكان بمنظر جميل، وتقوم الباحثة بعرض نموذج مصغر لحوض السمك ويتعرف عليه الأطفال عن طريق اللمس وهناك سمك متوحش يأكل البشر مثل سمك القرش والحوت وطوله مثلنا عشر مرات ويصعب صيده ويوجد في المحيطات بعيداً جداً عنا وكلنا عارفين إزاي الصيد بيصطاد السمك وتعطيهم فرصة للتفكير ثم نقول لهم هو استخدم الصنارة أو الشبكة علشان يصطاد عدد كبير وتقوم الباحثة بعرض نموذج للصنارة وأيضاً شبكة كنموذج ونقول لهم شبكة الصيد بتكون أكبر من كدة بكثير ويقوم برميها في البحر ويمسك طرف منها ثم ينتظر حتي يأتي السمك إليها ويشبك بها ويقوم الصيد بجذب الشبكة ويأخذ السمك علشان كده أسماها شبكة وتسالهم ليه أسماها شبكة، ثم تنتظر وتعطيهم فرصة للتفكير ونقول لهم علشان السمك يشبك فيها، ونقول الباحثة الآن عرفنا أنواع وأحجام كثيرة للسمك ولازم نعرف أن له فائدة كبيرة لما نأكله علشان بيغذيها ويكبرنا، ومن ثم تسأل الباحثة الأطفال من فينا يحب يأكل السمك ؟ ثم تسأل الأطفال حد فينا يعرف أنواع أخرى للسمك وتعطيهم فرصة للتفكير وتستمع لرأي كل طفل بنظام وهدوء، ثم تدعوهم إلى القيام بنشاط آخر جديد.

#### نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : أغنية " في البحر سمكة"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية مواهب الأطفال.
- ٢- خلق جو من الحب والمرح أثناء اللعب.
- ٣- التأكيد على أهمية الأسماك وفوائدها.

نوع النشاط: غنائي.

مكانه: حجرة نشاط

مدته: ٣٠ دقيقة

الأدوات المستخدمة:

جهاز كاسيت يحتوي علي شريط به أغنية "في البحر سمكة".

الإجراءات :

تطلب الباحثة من الأطفال بمساعدة المعلمة أن يغنوا مع الكاسيت أغنية للسمك بعد معرفة فوائد السمك وأهميته بالنسبة للجميع وهي أغنية "في البحر سمكة"

ويستمع الأطفال لشريط الكاسيت، ثم تطلب منهم أن يغنوا ورائها بصوت مسموع، وتوضح لهم أن الطفل الشاطر الذي يستطيع حفظ الأغنية سوف يأخذ هدية جميلة، ولكن قبل الغناء تتقص الباحثة قصة صغيرة عن سمكة ملخصها: كان في سمكة صغيرة في البحر تلعب مع صديقاتها وتتضم السمكة إلى الأسماك الصغيرة ليأكلوا معاً ويلعبوا معاً وتجرى كل واحدة وراء الأخرى حتى أتى صياد يوماً فهربوا جميعاً مع بعضهم وذهبوا لأمهاتهم الأسماك الكبيرة ليختبئوا من الصياد ثم تطلب الباحثة من الأطفال الغناء.

#### أغنية

##### "في البحر سمكة"

في البحر سمكة سمكة	بتنوق سمكة سمكة
علي الشط واقف واقف	صياد بشبكة
يارب أشوفك عروسة	حلوي وكمان شقية
ولما تضحك ضحكاتها	حلوة وكمان شقية
في البحر سمكة سمكة	بتنوق سمكة سمكة
علي الشط واقف واقف	صياد بشبكة

وتقوم الباحثة بالتصفيق لهم وتطلب منهم أن يغنوها كلهم بدون كاسيت، ثم تسأل عن الطفل الذي استطاع حفظها وتطلب منهم الهدوء وتختار طفل لكي يغنيها، وتشجعهم بالتصفيق وتعطي لهم بعض من الحلوي كمكافأة علي حفظهم للأغنية، ثم تشكرهم علي حسن أدائهم.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم موعد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الثالثة عشر:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : قصة " أيمن طفل نشيط "

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي اكتساب ثقتهم بأنفسهم والاعتماد عليها.
  - ٢- تشجيع الأطفال علي ممارسة العادات اليومية بنشاط.
  - ٣- تشجيع الأطفال علي مساعدة الآخرين.
- نوع النشاط : قصصي/ تمثيلي (لعب الدور).

مكانته: حجرة النشاط

مدته: (٤٥) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

عصفورة لعبة كنموذج لعصفورة القصة - قطعة قطن.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد هو قصة مسلية تسمى "أيمن طفل نشيط" وملخصها: أنه كان هناك طفل صغير ونشيط اسمه "أيمن" يساعد والده ووالدته بقدر ما يستطيع وفي يوم أرسلته والدته إلي الحقل ومعه طعام لوالده فقال لها حاضري يا أمي وفي الطريق قابلته عصفورة صغيرة تقف علي شجرة وتقول "سو سو سو" وفي نفس الوقت تعرض الباحثة نموذج للعصفورة ليلمسها كل طفل علي حدة ويتعرف علي ملامح شكل العصفورة قائلة لهم أن العصفورة الحقيقية تشبه هذه العصفورة في الشكل والحجم وقد تكبر عنها أحيانا وبعدها تكمل لهم القصة بأن العصفورة الواقفة علي الشجرة شاهدت أيمن فقالت له "سو سو سو" أنت رايع فين يا أيمن فقال لها إني ذاهب لأبي لأعطيهِ الطعام الذي أرسلتني به أمي فقالت له ممكن تأخذني معك فوافق أيمن وأخذها علي كتفه وسار بها إلي الحقل الذي يعمل به والده وأعطى له الطعام فوجد الفلاحين يجمعون القطن من الحقل لبييعونه إلي التجار فاستأذن والده لكي يساعدهم فوافق والده ورحب به هو والفلاحين، ففرحت العصفورة بأيمن علي تعاونه مع الفلاحين وحرصه علي مساعدة الآخرين.

ثم تقوم الباحثة بعرض قطع من القطن علي الأطفال ليلمسوها ويتعرفوا عليها، وبعدها تسأل الأطفال من فيكم يساعد ماما وبابا مثل أيمن وما رأيكم في أيمن وتطلب منهم الهدوء والنظام قبل بدء الحديث معها، ثم تتناقش معهم عن أهمية مساعدة الآخرين.

ثم تعرض عليهم القيام بلعب وتمثيل شخصيات القصة ويقوم الأطفال بسرد القصة من خلال الأداء التمثيلي لشخصيات وأحداث القصة، ثم تشجعهم بالتصفيق وتشكرهم علي حسن أدائهم واستماعهم إليها.

نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : أغنية " أنا ولد صغير ذكي ونشيط "

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية مواهب بعض الأطفال.
  - ٢- تدريب الأطفال على المشاركة الجماعية.
  - ٣- تدريب الأطفال على إنجاز عمل مفيد.
  - ٤- تهيئة جو من المتعة لدى الأطفال.
- نوع النشاط : غنائي (فردى- جماعى ).

مكانه : حجرة نشاط

مدته : (٤٥) دقيقة

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة المعلمة بتنظيم الأطفال وتقول لهم أنها ستغنى لهم أغنية عن الولد النشيط الجميل علشان بيسمع كلام بابا وماما وتقول لهم كلنا هنغنى الأغنية مع بعض وبعد غناء الأغنية مرة للبنين تقوم بإعادتها مرة أخرى للبنات وتطلب من كل طفل أن يغنىها ومن كل طفلة أن تغنىها مع تغيير أنا ولد نشيط بأنا بنت نشيط، مع ذكر اسم أخته أو أخوه بدلاً من الاسم الموجود فى الأغنية، وتكرر الأغنية لكى يقوم بغنائها كل الأطفال بمساعدة من الباحثة وذكر اسم أخته أو أخوه بهدف تشجيعهم على التعاون والعمل بجد ونشاط.

أنا ولد صغير ذكى ونشيط

أنا ولد صغير	ذكى ونشيط
بساعد بابا وماما	وبذاكر كثير
أنا ولد صغير	ذكى ونشيط
بحب أختي "قلة"	وبسمع كلامها كله

عشان أنا صغير

وبحب أصحابى وبحب أخواتى "توتو وسوسو وميمى"  
وبساعدهم كثير

وبحب العصافير	وبساعدها تطير
وتقولى سو سو	يعنى بحبك كثير
أنا ولد صغير	ذكى ونشيط

وبعد الانتهاء من الأغنية وغناء كل الأطفال تشكرهم الباحثة على نشاطهم واحترامهم لكلام الكبار وحسن المشاركة.

وفى نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم موعد الجلسة القادمة.

**الجلسة الرابعة عشر:****مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة****نشاط رقم (١)****اسم النشاط : لعبة " الثعلب فات والجرس "****الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:**

- ١- أن يشارك الأطفال في اللعب الجماعي.
- ٢- تدريب الأطفال علي التحكم في حركات جسمهم ببط أو بسرعة.
- ٣- تدريب الأطفال علي الربط بين الأشياء.
- ٤- تدريب الأطفال علي المشاركة في الحوار وإبداء الرأي.
- ٥- اكتساب الأطفال سرعة الحركة وتفادي الأخطاء.

**نوع النشاط : حسي - حركي.****مكانه: حجرة النشاط****مدته : (٣٠) دقيقة.****الأدوات المستخدمة: نموذج لجرس.****الإجراءات :**

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد، ثم تطلب منهم الجلوس علي شكل دائرة وتقف بجوارهم لتساعدهم علي الحركة ثم تشرح لهم اللعبة بأنها ستلف حول الدائرة ومعها الجرس وتقول "الثعلب فات فات وفي نيله سبع لفات" وتكررها حتي تسقط الجرس وتقوم بإسقاط الجرس علي رجل أي طفل منهم وبعدها يقوم الطفل ومعها الجرس ويلف حول أصدقائه ويفعل مثل ما فعلت الباحثة مع ترويد الأغنية "الثعلب فات فات وفي نيله سبع لفات" وتكرر حتي يسقط الجرس ويتم ذلك بمساعدة الباحثة لكل طفل حتي يقوم كل الأطفال باللعب. ثم تسال الباحثة الأطفال عن رأيهم في اللعبة الجديدة، وتترك لهم حرية إبداء كل طفل رأيه.

**نشاط رقم (٢)****اسم النشاط : قصة " الطفل الحزين".****الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:**

- ١- تدريب الأطفال علي سلوكيات مرغوبة اجتماعيا.
- ٢- تدريب الأطفال علي حسن معاملة الأصدقاء.
- ٣- تدريب الأطفال علي التفكير لإيجاد حلول لمشكلاتهم.

- ٤- تنمية قدرة الأطفال على التخيل والتفكير للوصول إلى حل للمشكلات.
- ٥- اكتساب الأطفال مهارة كيفية التعامل مع الآخرين.
- ٦- تدريب الأطفال على التفكير الجماعي واحترام آراء الآخرين.
- ٧- التشجيع على اللعب الجماعي.
- ٨- التدريب على المناقشة الجماعية وإبداء الرأي.

نوع النشاط : قصصي.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته: (٣٠) دقيقة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال والجلوس على كراسي حول المنضدة وتشجعهم لسماع قصة جديدة مسلية هي قصة "الطفل الحزين".

وملخصها: أنه كان هناك طفل اسمه "ميمي" ذهب مع والدته لزيارة جدته ووجد عندها أولاد خالته وكانوا كلهم أكبر منه في السن، وتجمع الأطفال لكي يلعبوا مع بعضهم البعض وتركوا ميمي وحيد وسمعهم ميمي وهم يقولون إنه صغير ولا يستطيع اللعب معهم، فحزن ميمي حزناً شديداً وأخذ يفكر كيف يجعل أولاد خالته يوافقون على أن يلعب معهم، وتترك الباحثة النهاية مفتوحة، وتسأل الأطفال عن رأيهم في أقارب ميمي، ثم تطلب من الأطفال التفكير والتصرف في مثل هذا الموقف، ومن ثم تحل مشكلة "ميمي" على أن تكون هي نهاية القصة، وتترك للأطفال فرصة للتفكير، وبعدها تستمع إلى آرائهم، ثم تطلب منهم أن يشاركوا في اختيار رأي من هذه الآراء لحل المشكلة ؟ ثم تطلب منهم اختيار عنوان آخر للقصة، وتسألهم عن سبب اختيار هذا العنوان ثم تشكرهم على حسن أدائهم وتعاونهم.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم موعد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الخامسة عشر:

مدة الجلسة : (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : لعبة "فتحي ياوردة قلبي يا وردة"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- أن يشارك الأطفال في اللعب الجماعي.



٢- تدريب الأطفال علي التحكم في حركات جسمهم ببط أو بسرعة.

٣- تدريب الأطفال علي الربط بين الأشياء.

٤ - اكتساب الأطفال سرعة الحركة وتفاذي الأخطاء.

٥- تدريب الأطفال علي الالتزام بالأوامر التي يتلقونها.

نوع النشاط : حسي - حركي.

مكانه : حجرة النشاط

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صفارة تستخدم أثناء اللعب.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد وتقسيمهم إلى مجموعات، وتطلب من كل مجموعة اختيار اسم علي أن يشترك كل الأطفال في اللعبة، ثم تعطيهم فرصة لاختيار الاسم الخاص بكل مجموعة، وتطلب منهم الجلوس علي شكل دائرة، ثم تشرح لهم النشاط بأن يقفوا ويكونوا دائرة ويمسكوا بأيدي بعضهم البعض ويغنون " أغنية فتحي يا وردة قفلي يا وردة"، مع بعض الحركات عند قول قفلي يا وردة يقوم الأطفال بضم أيديهم إلى أيدي بعض، وعند قول فتحي يا وردة يقوم الأطفال بفرد أيديهم، ويتم ذلك عند بدء سماع الصفارة ويبدءوا في اللعب وعند سماع اسم مجموعة منهم مع سماع الصفارة تقف المجموعة التي تم النداء عليها فقط وإذا لم تنجح المجموعة تخرج من اللعبة حتى تبقى مجموعة وتصبح هي الفائزة، ويتم التشجيع بالتصفيق وبعض الكلمات مثل: " براقو أو أحسنتم"، وبعد انتهاء اللعبة علي حسب رغبة الأطفال تسألهم عن سبب اختيار هذا الاسم ؟ ومن الذي أقترحه ؟ وبعد المناقشة شكرهم علي حسن أدائهم والتزامهم بالأوامر والتعليمات.

## نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : قصة " صانع الألعاب".

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تنمية قدرة الأطفال علي التخيل والتفكير للوصول إلى حل للمشكلات.

٢- تدريب الأطفال علي التفكير الجماعي.

٣- التشجيع علي اللعب الجماعي.

٤- التدريب علي المناقشة الجماعية وإبداء الرأي.

٥- تدريب الأطفال علي استخدام حاسة اللمس.

نوع النشاط : قصصي.

مكانه : حجرة النشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

بعض نماذج للألعاب الخشبية الصغيرة مثل: (سبورة - حصان خشبي - كرسي خشبي متحرك - مرجحة خشبية).

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال والجلوس علي كراسي حول المنضدة وتشجيعهم لسماع قصة جديدة هي قصة "صانع الألعاب"، وملخصها: كان هناك رجلاً طيباً يصنع الألعاب للأطفال وهو يحب الأطفال كثيراً، وأشهر هذا الرجل بصناعة الألعاب الخشبية للأطفال لإسعادهم وكان دائماً يفكر في ألعاب جديدة للأطفال، وذات مرة كان صانع الألعاب يتجول في حديقة بها أشجار كثيرة كبيرة جرداء لا تعطي ثماراً وليس منها فائدة الآن فقال ماذا أفعل لكي أستغل هذه الأشجار في صناعة ألعاب جديدة للأطفال وما هي الألعاب الجديدة التي يمكن صناعتها ؟ ثم تقوم الباحثة بسؤال الأطفال عن الألعاب التي يمكن صناعتها من الخشب؟

وتعطي الباحثة الأطفال فرصة للتفكير، وتطلب منهم الجلوس في مجموعات لكي يفكروا سوياً ويتفقون على رأي واحد، وبعدها تستمع إلى ما توصلت إليه كل مجموعة من المجموعات بنظام وبعد الانتهاء من سماع رأي كل أطفال المجموعات، تقوم بعرض النماذج التي معها وتعرفهم عليها عن طريق اللمس وتتركهم يلعبون بها، مع ملاحظة سلوكهم أثناء اللعب وتوجيهها لهم، ثم تشكرهم في النهاية علي حسن استماعهم واهتمامهم بالنشاط.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم موعد الجلسة القادمة.

**الجلسة السادسة عشر:**

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : قصة " النظارة النائية"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي مفاهيم مثل: رد الأمانة إلى أهلها.
- ٢- تشجيع الأطفال علي مساعدة الآخرين.
- ٣- التأكيد على أنه ليس بإمكان أحد أن يحصل على أشياء ليست ملكه.
- ٤- أن الشخص الذي يؤتمن يحبه كل من حوله.

نوع النشاط : قصصي.

مكانه : حجرة النشاط

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

نموذج لنظارة مجسمة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد يتضمن قصة عن الأمانة تسمى "النظارة التائهة" وملخصها: أنه كان هناك طفل اسمه "ياسر" يمشي في فناء المدرسة فوجد نظارة تبكي فاقترب منها وسألها لماذا تبكي يا نظارة فقالت له أنني تائهة من صديقي محمد، فقد وقعت منه وهو يلعب في فناء المدرسة ولم يحس بي وها أنا الآن علي الأرض وكلّي ثراب، أنا حزينة علي فراق محمد فقال لها لا تحزني وهل تعرفين مكان فصله فقالت لا، لا أعلم فقال لها لا تقلقي إن شاء الله سنجده وسنبحث معاً عليه فأخذ ياسر النظارة التائهة ومسحها من التراب وقام بالبحث عن محمد فلم يتمكن من العثور عليه، فقال لها لا تقلقي سنجده وذهب إلى مدير المدرسة وحكي له قصة "النظارة التائهة" وأنها ملك لطالب اسمه محمد ولم يتمكن من العثور عليه، فقال لها مدير المدرسة لا تقلقي ولا تحزني سنجده إن شاء الله وأعلن عن "النظارة التائهة" في الإذاعة المدرسية وعن صاحبها محمد ففرح محمد وصاح قائلًا أنا صاحب النظارة وأخذها وشكر زميله ياسر علي اهتمامه وأمانته، وقام مدير المدرسة بمكافأة ياسر علي أمانته بشكره أمام زملائه في الإذاعة المدرسية والتصفيق له.

وتسأل الباحثة الأطفال عن رأيهم في ياسر وأمانته برغم أنه لم يعرف غير اسم صاحب النظارة ولم يتعرف عليه من قبل ؟ وما الذي استفادوه من هذه القصة ؟ وتترك لهم فرصة للتفكير ثم الإجابة، وبعدها تستمع إلى رأي كل واحد بنظام وهدوء، وتستخلص لهم أهم الدروس المستفادة من القصة، وأهمية الأمانة.

## نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : أغنية " الأمانة يا أطفال"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية مواهب بعض الأطفال.
- ٢- تدريب الأطفال علي المشاركة الجماعية.
- ٣- تدريب الأطفال علي اكتساب صفة الأمانة ورد الأمانات إلي أهلها.
- ٤- تهيئة جو من المتعة لدي الأطفال.

نوع النشاط : غنائي.

مكانه : حجرة نشاط

مدته : (٣٠) دقيقة

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة المعلمة بالتأكيد على صفة الأمانة لدى الأطفال وغرسها في نفوسهم وتطلب منهم الاستماع إلى أغنية عن الأمانة وتؤكد علي أنها صفة جميلة يجب أن نتمتع بها كلنا، وتطلب منهم غناء الأغنية مع بعضهم ثم ترديدها بصوت مسموع.

## أغنية

" الأمانة يا أطفال "

الأمانة يا شطار	لازم ترجع لصاحبها
يتعلمها كبار وصغار	ودي ميزة لصاحبها
ويحبنا بابا وماما	لما ننجي ونقدمها
ونكسب ديما حب الله ورسوله	واحترام كل الناس
لو عندي حاجة بتاعت جاري	أجري بسرعة وأرجعها
الأمانة صفة جميلة	يتميز بها رسول الله
وإحنا كمان هنتعلمها	علشان أحنا أطفال شطار
الأمانة يا شطار	شيئ مهم للكبار والصغار
وإحنا الأطفال	كلنا شطار

وبعد سماع الأغنية تؤكد الباحثة علي أهمية الأمانة، علشان ربنا يحبنا وماما وبابا وكل الناس يحبونا، ثم تطلب منهم الباحثة عرض مواقف تعرضوا إليها عن الأمانة وتستمع لهم، ثم تشكرهم علي حسن استماعهم.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم موعد الجلسة القادمة.

## الجلسة السابعة عشر:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : قصة " الطفل الكذاب والكلب"

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي الصدق في جميع الأحوال.
- ٢- التأكيد علي الأطفال بأن الصدق صفة لرسول الله.
- ٣- التأكيد علي الأطفال بالبعد عن الكذب لأنه يضر بصاحبه.

نوع النشاط : قصصي.

مكاته : حجرة النشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم على الجلوس والاستماع لبدء الجلسة بنشاط جديد يتضمن قصة عن الصدق تسمى قصة "الطفل الكذاب والكلب" وملخصها: أنه كان هناك طفل يكذب دائماً علي والدته ووالده في كل شيء وكانت والدته حزينة بسبب كذبه الدائم فحرمته من المصروف ولم تحرم بقية إخوته وأخوته لأنهم كانوا صادقين لا يكذبون أبداً مهما حدث منهم وكانوا إخوته يشعرون بالحزن لكذب أخوهم الصغير وما يحدث من مشاكل بسبب كذبه الدائم وفي مرة من المرات خرج الطفل الكذاب ليلعب مع إخوته في الحديقة وفي كل مرة يلعب معهم ثم يبعد عنهم وينادي بصوت عالي إلحقوني الكلب يبعضني فيجري إليه إخوته ليلحقوا به فيجدونه يضحك ويقول كذبت عليكم فيغضب إخوته منه وتحزن والدته عندما يخبرها أبنائها بما يحدث من أخوهم وتتصحه بأن لا يكذب وفي مرة من المرات كان يلعب مع إخوته وجرت الكرة بعيداً فذهب ليحضرها فقابلته كلب متوحش عضه في قدميه فصرخ بصوت عالي إلحقوني الكلب عضني فلم ينتبه له إخوته وقالوا أنه يكذب كعادته ولم ينقذه أحد وبعدها وجدوا فعلاً الكلب قد عضه، ولامته أمه على كذبه وأعطاه الطبيب حقنة ألامته كثيراً ولم يستطع اللعب مع إخوته مدة طويلة حتى شفى، وقالوا له إخوته لو لم تكذب علينا من قبل للحقنا بك وأنقذناك ولكننا تخيلنا أنك تكذب كعادتك فقال لهم لن أكذب مرة أخرى لقد أخذت درس كبير مما حدث لي، وندمت على ما فعلت.

وبعد انتهاء القصة تسأل الباحثة الأطفال عن رأيهم في القصة، وفي الطفل الكذاب وتعرفهم بأن الكذب صفة قبيحة لا بد التخلص منها وأن الصدق صفة لرسول الله وقد لقب بالصادق الأمين لذلك يجب الالتزام بها، وتخلص لهم القصة وتطلب منهم أن يقولوا الصدق دائماً، ومن يتميز بالصدق يحبه الله ورسوله وبابا وماما والناس جميعاً.

### نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : أغنية " للصدق شي جميل"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية مواهب بعض الأطفال.
- ٢- تدريب الأطفال على المشاركة الجماعية.
- ٣- تشجيع الأطفال على الصدق.
- ٤- تعليم الأطفال أن الصدق ينجي صاحبه دائماً والكذب يضر بصاحبه دائماً.
- ٥- تدريب الأطفال على اكتساب مفاهيم دينية سليمة مثل: للصدق والأمانة.
- ٦- تهيئة جو من المتعة لدى الأطفال.

نوع النشاط : غنائي.

مكانه : حجرة نشاط

مدته : (٣٠) دقيقة

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة المعلمة بتنظيم الأطفال وتقول لهم أنها ستغني لهم أغنية عن الصدق أسمها "للصدق شي جميل" وتؤكد علي أن الصدق صفة جميلة يجب أن نتمتع بها جميعاً، وتطلب منهم للغناء معها.

أغنية

"الصدق شي جميل"

الصدق شي جميل	لما نتعود عليه وإحنا صغيرين
بابا وماما يكرهونا	لما نكون كذابين
ويحبنا الله ورسوله	لما نكون صادقين
وإحنا الأطفال	حلوين وصغيرين
دائماً بنقول الصدق	وعمرنا ما نكون كذابين

وبحبنا كل الناس  
إحنا الأطفال  
علشان إحنا صادقين  
حلوين وصغيرين  
دأبما بنقول الصدق  
وعمرنا ما كنا كذابين

وبعد الانتهاء من الأغنية تناقش الباحثة الأطفال في موضوع النشاط وهو الصدق وتساألهم من فيكم كذب مرة ولماذا وبعد المناقشة تؤكد على أهمية الصدق ونبذ الكذب. وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الثامنة عشر:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : لعبة "الهولاهب"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- أن يشارك الأطفال في اللعب الجماعي.
- ٢- تدريب الأطفال علي التحكم في حركات جسمهم ببط أو بسرعة.
- ٣- تدريب الأطفال علي الربط بين الأشياء.
- ٤- اكتساب الأطفال سرعة الحركة وتفادي الأخطاء.
- ٥- تدريب الأطفال علي الالتزام بالأوامر التي يتلقونها.
- ٦- رفع الروح المعنوية للأطفال باللعب والموسيقى.

نوع النشاط : حركي غنائي.

مكانه : حجرة النشاط

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

أطواق بلاستيك - كاسيت به شريط موسيقي يتناسب مع إيقاع اللعبة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد وتقسيمهم إلى مجموعات، علي أن يشارك كل الأطفال في اللعبة، ثم تشرح لهم لعبة "الهولاهب" بحيث تعطي لكل طفل من أطفال المجموعة طوق ليضعه في وسطه ويمسكه بيده وبعدها تخبرهم بأنه بعد بدء الموسيقى سيقوم

كل طفل فيهم بتكوين الطوق، ويهز جسمه معه بحيث لا يقع منه ولا يمك به ويغني معها ومع الموسيقى ما يلي:

يالاً بينا نهز أيدينا ورجليننا ونقول "هولاهب هولاهب هولاهب، واحد، اثنين، ثلاثة"، ونحب برجلينا علي الأرض "دب، دب، دب" وبعدها ينزل الطوق علي الأرض وتكرر اللعبة علي حسب رغبة الأطفال.

ثم تسألهم عن رأيهم في اللعبة، وهل يريد الأطفال تكررها فيما بعد، ومن ثم تشكرهم علي حسن أدائهم وتنفيذهم للأوامر التي يتلقونها.

#### نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : " عمل تشكيل فني من الصلصال".

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية قدرة الأطفال علي التخيل والتفكير.
- ٢- تدريب الأطفال علي حرية الاختيار.
- ٣- التشجيع علي اللعب الجماعي.
- ٤- التدريب علي المناقشة الجماعية وإبداء الرأي.
- ٥- تدريب الأطفال علي استخدام حاسة اللمس.
- ٦- تنمية القدرة علي الإنجاز لدي الأطفال.

نوع النشاط : فني (فردى - جماعى).

مكاته : حجرة النشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

بعض من نماذج لألعاب مجسمة صغيرة مثل: (كرة - شجرة - عروسة - سمكة - سيارة - مسدس لعبة - قطعة صلصال لكل طفل).

#### الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال وترتيبهم وتطلب منهم الجلوس علي كرسي حول المنضدة ليشاركوا جميعاً في النشاط وتشجعهم لسماع شرح النشاط الجديد، وتعرض الباحثة كل نموذج من نماذج الألعاب علي كل طفل من الأطفال ليختار كل طفل النموذج الذي يعجبه، وتقوم الباحثة بمساعدة المعلمة بتوزيع قطع الصلصال علي الأطفال، وتطلب منهم أن يحاول كل واحد منهم تشكيل اللعبة التي قام باختيارها باستخدام الصلصال، وتعرفهم بأن الوقت المتاح لتنفيذ هذا



العمل (١٠) دقائق، مع تنبيهها دائما للوقت الباقي لإنهاء العمل، وتقوم الباحثة بمتابعة خطوات القيام بالنشاط بدقة وملاحظة سلوك الأطفال وتوجيه كل طفل بحيث يشترك كل الأطفال في النشاط، وبعد الانتهاء من التشكيل الفني للعبة التي أختارها كل طفل وقام بعملها من الصلصال، وانتهاء الوقت المحدد للعمل، تطلب الباحثة من الأطفال أن يتبادلوا أعمالهم مع بعض لكي يتعرف كل طفل علي عمل زميله عن طريق اللمس وبمساعدة الباحثة ومن ثم يقول كل طفل اسم اللعبة التي قام زميله بتشكيلها، ليتم بذلك تحقيق أهداف النشاط، وتشجيعهم الباحثة بالتصفيق علي ما قام به كل طفل وما أنجزه من عمل، وتكافئ كل طفل ببعض قطع الحلوى علي ما قام به كنوع من التشجيع.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة التاسعة عشر:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : قصة " كريم والكرة الصغيرة "

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي مفاهيم مثل: (احترام رأي من يكبرهم سنا).
- ٢- التدريب علي تفادي الأخطار والبعد عن الطرق للخطرة.
- ٣- التأكيد علي الأطفال بالالتزم بأماكن اللعب.
- ٤- تدريب الأطفال علي المشاركة الجماعية.

نوع النشاط : قصصي/ تمثيلي.

مكانه : حجرة النشاط.

مدته : (٦٠) دقيقة.

الإجراءات:

تقوم الباحثة بمساعدة من معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد يتضمن قصة هي "كريم والكرة الصغيرة " وملخصها: أنه كان هناك طفل صغير اسمه كريم ويناديه أصدقاءه باسم "كيمو" كان "كيمو" يوم ما يلعب بالكرة مع أصدقاءه في الحديقة وقال لهم أيه رأيكم يا أصدقاء لو نلعب بالكرة في الشارع، فرفض أصدقاءه خوفاً من السيارات المسرعة، فأخذ الكرة وجري بها إلي الشارع فقالت له الكرة لا يا كيمو" أنا خيفة من الطريق والسيارات تجري بسرعة

فقال لها لا تخافي فضرب الكرة بقدميه وجري نحوها في وسط الشارع ففوجئ بسيارة سريعة صدمته فوقع على الأرض وأسرع إليه أصدقاؤه ونقلوه إلى المستشفى، ووجد الطبيب أن يده ورجله مكسورة ونام "كريم" فترة طويلة في الفراش ولم يستطع اللعب مع أصدقاؤه وأحس "كيمو" بالندم لعدم سماعه لنصيحة أصدقاؤه، وكلام والدته الدائم عن البعد عن الطريق والسيارات السريعة وعدم اللعب في الشارع.

وبعد الانتهاء من القصة تسأل الباحثة الأطفال عن رأيهم في القصة ورأيهم في الطفل الصغير "كيمو"، وماذا حدث له نتيجة عدم سماعه لنصيحة أصدقاؤه؟ وتترك الباحثة الفرصة للمناقشة.

ثم تقترح عليهم تمثيل القصة من خلال لعب الأدوار بحيث يقوم كل طفل بتمثيل الدور الذي يختاره علي أن يشترك كل الأطفال في تمثيل أدوار القصة حتي لو تكررت اللعبة أكثر من مرة ليشترك كل الأطفال. وبعد الانتهاء من لعب الدور تسألهم عن ما الذي استفادوه من القصة، وتستخلص لهم القصة وأهم ما فيها من ملاحظات ومعلومات يجب الاستفادة منها.

### نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : أغنية "رجل المرور"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية مواهب الأطفال.
- ٢- تدريب الأطفال علي المشاركة الجماعية.
- ٣- معرفة الأطفال لأنواع إشارات المرور.
- ٤- تدريب الأطفال علي الالتزام بقواعد إشارات المرور.
- ٥- تهيئة جو من المتعة لدي الأطفال.

نوع النشاط : غنائي.

مكانه : حجرة نشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة المعلمة بتنظيم الأطفال ونقول لهم أنها ستغني لهم أغنية عن "رجل المرور" وتؤكد علي أهمية رجل المرور في الشارع وما يقوم به من

جهد كبير للحفاظ علي النظام وسلامة المواطنين وما يبذله من جهد لانتقادي جميعاً  
أخطار السيارات، ونقول لهم دلو قتي كلنا هنغني الأغنية مع بعض.

أغنية

"رجل المرور"

رجل المرور	بيخاف علينا
لما يشاور لنا	لازم نأخذ بالنا
ولما يصفر صفارة	يبقي ليها أمارة
ولازم نأخذ بالنا	من نفسنا علشان إحنا صغيرين
أوع تجري بسرعة	لحسن تجي عربية وتفرقنا
ياله ياله	ياله ياله
كلنا نشبك أيدينا	في أيدي أهالينا
ونشكر كلنا مع بعضينا	رجل المرور
رجل المرور	بيخاف علينا

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة العشرون:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : قصة "البائع المتجول والطبيب الحكيم"

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تدريب الأطفال علي الحفاظ علي صحتهم والبعد عن تناول الأطعمة المكشوفة لأنها ملوثة.

٢- تدريب الأطفال علي طاعة الوالدين.

٣- توعية الأطفال بخطورة شراء الحلوي من الباعة المتجولين.

٤- تدريب الأطفال علي الالتزام بأوامر من يكبرهم سناً.

نوع النشاط : قصصي.

مكانه : حجرة النشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتجميع وترتيب الأطفال وتشجيعهم علي

بدء الجلسة بنشاط جديد يتضمن قصة مفيدة هي قصة "البائع المتجول والطبيب

الحكيم" وملخصها: أنه كان هناك بائع متجول يمشي في الشارع ومعه حلوي مكشوفة يبيعها للأطفال أمام المدرسة وكانت هناك طفلة أسمها "مريم" وكانت تناديها صديقتها بـ"ريري" وفي يوم من الأيام كانت "ريري" ذاهبة إلى المدرسة ومعها والدتها فرأت البائع المتجول يقف أمام المدرسة ويبيع الحلوي ويقول الحلوي للحلوة فجرت "ريري" لتشتري منه فرفضت والدتها فأخذت تكي وتصرخ ودخلت بعدها إلى المدرسة وفي اليوم التالي كانت "ريري" ذاهبة للمدرسة مع أختها فوجدت البائع المتجول يقف أمام المدرسة فصرخت وقالت عايزة حلوي من البائع، وجرت إلى البائع واشترت منه الحلوي وأكلتها وبعد فترة قليلة من الوقت صرخت "ريري" من شدة الألم الذي أصاب معدتها فأخذتها مدرسة الفصل إلى الطبيب الحكيم بالمدرسة، فسألها ماذا أكلتي يا "مريم" فقالت حلوي من البائع الذي يقف أمام المدرسة، فقال لها إن الحلوي المكشوفة ملوثة وهذا سبب لكي الألم، وكان الطبيب محقاً في كلامه فسألها عندما اشتريتي منه الحلوي من كان معك فقالت له أختي فقال لها وهل وافقت أختك علي شرائك الحلوي من البائع المتجول فقالت لا رفضت وكذلك أُمي في اليوم السابق رفضت هي الأخرى ولكن أنا صممت علي شرائها، فقال لها الطبيب هذا جزاء من لا يسمع كلام من هو أكبر منه سناً وخصوصاً بابا وماما وأخواتنا الكبار وأعطاها حقنة فصرخت من الألم وقالت لن أفعل ذلك مرة أخرى حرمت ولن أشتري أي حلوي أخرى مكشوفة من الباعة المتجولين ويجب أن أتأكد من صلاحية الحلوي فقال لها الطبيب هذا هو الصواب، وبذلك لن يعود لكي الألم مرة أخرى، وعليكي دائماً أن تتذكري الألم حتي لا تنسي أن تسمعي وتنفذي كلام الكبار، فشكرته علي نصائحه وقالت له لن أفعل ذلك مرة أخرى.

وبعد انتهاء القصة تسأل الباحثة الأطفال عن ما استفادوه من القصة، ويترك لهم الفرصة للمناقشة وإبداء الرأي، ثم تستخلص لهم الباحثة الدروس المستفادة من القصة. ثم تقترح عليهم القيام بعد ذلك بنشاط آخر مرتبط بالقصة السابقة.

## نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : " التعرف علي أدوات الطبيب".

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية قدرة الأطفال علي التخيل والتفكير.
- ٢- تدريب الأطفال علي استخدام حاسة اللمس.

٣- التدريب على المناقشة الجماعية وإبداء الرأي.

٤- التعرف على أدوات الطبيب باللمس.

٥- التعرف على فائدة الأدوات المعروضة.

نوع النشاط : عقلي معرفي.

مكانه : حجرة الطبيب.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

بعض من أدوات الطبيب مثل: جهاز الضغط - سماعة - قطن - ترمومتر - شاش - صور لأشعة - حقنة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال وترتيبهم وتقوم باصطحابهم إلى حجرة الطبيب الموجودة بالمركز لكي يتعرفوا عن طريق اللمس على الأدوات التي يستخدمها الطبيب، وتطلب من الطبيب أن يساعدها في شرح استخدام كل أداة من الأدوات التي أمامه، وتطلب منه أن يعطيهم نصائح عن الأطعمة وأهميتها في بناء الجسم ونصائح تتعلق بالبعد عن الأطعمة المكشوفة وتأثيرها على صحة الطفل والخطر العائد من تناولها. وبعدها تقوم باصطحاب الأطفال مرة أخرى إلى حجرة النشاط وتطلب منهم الجلوس على كراسي حول المنضدة وتسالهم هل لديهم استعداد للقيام بنشاط آخر فيقول الأطفال نعم، فنقول لهم يالا بيينا نبدأ نشاطاً آخر جديد.

### نشاط رقم (٣)

اسم النشاط : " تمثيل قصة البائع المتجول".

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التأكيد على عدة مفاهيم مثل : للصحة نعمة من الله يجب الحفاظ عليها- طاعة الوالدين أوصي بها الله ورسوله.
- ٢- تنمية قدرة الأطفال على التخيل والتفكير.
- ٣- تدريب الأطفال على استخدام حاسة اللمس.
- ٤- التأكيد على الاهتمام بالصحة والبعد عن تناول الأطعمة المكشوفة.
- ٥- التأكيد على الالتزام بأوامر من يكبرهم سناً.
- ٦- التأكد من تعرف الأطفال على أدوات الطبيب باللمس.

- ٧- التأكد من تعرف علي قائمة الأدوات المعروضة.
- ٨- تدريب الأطفال علي استرجاع المعلومات باستخدام الذاكرة قصيرة المدى.
- نوع النشاط : تمثيلي (لعب الدور).
- مكانه : حجرة النشاط.
- مدته : (٣٠) دقيقة.
- الأدوات المستخدمة :
- بعض من أدوات الطبيب مثل: جهاز الضغط - سماعة - قطن - ترمومتر - شاش - صور لأشعة - حقنة بدون إبرة - بالطو صغير.
- الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال وترتيبهم وتقوم باصطحابهم إلي حجرة النشاط وتسالهم كلنا لمسنا أدوات الطبيب مع علمها بأن كل الأطفال قاموا بالتعرف علي الأدوات عن طريق اللمس في النشاط السابق، ثم تسألهم كلنا فاكرين قصة "البائع المتجول والطبيب الحكيم" وبعد إجابة الأطفال بنعم، تسألهم إيه رأيكم لو نمثل القصة اللي حكيناها في النشاط السابق مع بعض، ومن ثم توزع الأدوار علي الأطفال بحيث يقوم كل طفل بالمشاركة في النشاط ولو تم تكراره لكي يقوم كل طفل به، وبعد الانتهاء من لعب الدور تسألهم عن ما تم الاستفادة منه من أنشطة هذه الجلسة وبعد سماع رأي كل طفل تشكرهم الباحثة علي حسن أدائهم خلال الجلسة، واحترامهم لرأي من يكبرهم سناً، والتزامهم بالنظام والاستئذان قبل بدء الحديث.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الواحد والعشرون:

مدة الجلسة: (٩٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : قصة "تينو الكسلان"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلي تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تدريب الأطفال علي المناقشة الجماعية وإبداء الرأي.
- ٢- تشجيع الأطفال علي اللعب الجماعي.
- ٣- تشجيع الأطفال علي ممارسة الأنشطة والبعد عن الكسل.
- ٤- تدريب الأطفال علي مفاهيم مثل: النشاط والحيوية يعطي الطفل قوة بدنية.

٥- تنمية قدرة الأطفال على التخيل والتفكير.

نوع النشاط : قصصي/ تمثيلي.

مكانه : حجرة النشاط

مدته : (٦٠) دقيقة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد يتضمن قصة مسلية وهي قصة "تيتو الكسلان" وملخصها : أنه كان هناك تتين صغير يناديه أصدقاؤه باسم "تيتو" كانت والدته حزينة بسبب كسله الدائم، وذهابه للمدرسة متأخراً كعادته وكانت والدته تيتو التتينة تحاول كل يوم إيقاظ تيتو مبكراً لكي يذهب إلي المدرسة وكان تيتو يقول لها "مش عاوز أروح المدرسة أنا عاوز أنام يا ماما"، ويتأخر "تيتو" كعادته عن المدرسة أما زملاء "تيتو" كانوا يذهبون كل يوم في ميعاد المدرسة بجد ونشاط لكي يحضروا طابور المدرسة، أما "تيتو" كان يذهب كعادته متأخر ويقول "يوه كل يوم طابور تمرينات رياضية أنا تعب" ويسمع مدرس "تيتو" ما قاله تيتو فيغضب منه ويقول له بلاش كسل يا "تيتو" وحاول تكون نشيط وتصحو بدري من النوم يقول "تيتو" مش بقدر بكون تعب" فيغضب مرة أخرى مدرس "تيتو"، وفي يوم من الأيام أقامت المدرسة حفلة يتضمنها عروض لبعض التمرينات الرياضية كما تتضمن الحفلة مسابقة لكل مجموعة من الأطفال فمن يؤدي منهم العرض بشكل جميل يحصل علي هدية قيمة وشمينة، فطلب "تيتو" من مدرسه أن يشترك في العرض فرفض مدرس "تيتو" لأن "تيتو" معروف أنه كسلان فحزن "تيتو" وأخذ يبكي لأمه فقالت له حاول يا "تيتو" أن تكون نشيطاً وتبعد عن الكسل والخمول فقال لها ماذا أفعل، فقالت له فكر في فكرة تجعل مدرسك يقبل أن تشترك معه في العرض المدرسي لكي تفوز مع زملائك.

وتترك الباحثة النهاية مفتوحة وتطلب من الأطفال التفكير في فكرة لكي يساعدوا بها "تيتو" لكي يشترك مع زملائه في العروض التي سوف تشترك بها المدرسة في الحفلة وتطلب من الأطفال أن يفكر كل طفل علي حدة وبعدها يعرض فكرته لمساعدة "تيتو" وتعطيهم الباحثة فرصة كافية من الوقت ثم تستمع لكل طفل، وتحاول الباحثة اختيار فكرة مناسبة لحل مشكلة "تيتو".

ثم تسألهم عن رأيهم في القصة وما الذي يمكن أن نستخلصه من القصة لكي نستفيد به في حياتنا، وتستمع الباحثة لرأي الأطفال، وبعدها تشكرهم علي تعاونهم وحسن استماعهم وتدعوهم للمشاركة في نشاط آخر جديد.

## نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : أغنية "كيكي كات"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية مواهب الأطفال.
- ٢- تدريب الأطفال علي مفاهيم مثل: احترام رأي من يكبرهم سناً.
- ٣- التدريب علي تفادي الأخطار والبعد عن الطرق الخطرة.
- ٤- التأكيد علي الأطفال بالالتزام بأماكن اللعب.
- ٥- تهيئة جو من المتعة لدي الأطفال.

نوع النشاط : غنائي.

مكاته : حجرة نشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة

الإجراءات :

تقوم الباحثة من الأطفال بمساعدة المعلمة بتنظيم الأطفال وتقول لهم أنها ستغني لهم أغنية أسمها "كيكي كات" ولكن قبل بدء الغناء سوف أحكي لكم قصة صغيرة عن الأغنية وملخصها: أن هناك قطة صغيرة اسمها "كيكي كات" نشيطة وجميلة لكن متهوره وبتجري بسرعة وصديقتها "رشا" كانت دائماً تحذرها من خطورة اللعب في الشارع وتقول لها خذي بالك أنا خائفة عليك وفي يوم من الأيام جرت "كيكي كات" كعانتها بسرعة إلى الشارع فوجدت السيارة أمامها فنطت "كيكي" نطة سريعة وتقول أنا كنت هاموت فنقول لها "رشا" كده يا "كيكي" خذي بالك أنا هغني ليكي أغنية جميلة عشان تسمعي الكلام، ومن ثم تقول الباحثة للأطفال آيه رأيكم يا أطفال في القطة "كيكي كات" وآيه رأيكم لو غنني إحنا كمان أغنية للقطة "كيكي كات" مع صديقتها "رشا"، عشان تبطل تنهز وتسمع الكلام، وتقول لهم ولوقتئنا كلنا هغني الأغنية مع بعض وبعد غناء الأغنية تطلب منهم الباحثة ترديدها معها بصوت مسموع.

## أغنية "كيكي كات"

عدت ولا فات	القطة كيكي كات
وتنط حته نطة	لفت حته لفة
ونطت كيكي كات	والعريضة جات
وهي مش حاسة	أنا خائفة يحصل لها حادثة
قالت أنا كنت خائفة	ولما حاست كيكي



وجاءت بسرعة جات  
عدت ولا فات

وجريت كيكي كات  
القطعة كيكي كات

وبعد الانتهاء من الأغنية تسأل الباحثة الأطفال عن رأيهم في أفعال القطعة "كيكي كات" وعن رأيهم في مضمون الأغنية وتطلب منهم سماع كلام الكبار، وتحتهم على الاهتمام بسلامة أنفسهم.  
وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

#### الجلسة الثانية والعشرون:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم: (١)

اسم النشاط : "القيام ببعض التمرينات الرياضية"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- أن يشارك الأطفال في اللعب الجماعي.
- ٢- تدريب الأطفال على التحكم في حركات جسمهم ببطء أو بسرعة.
- ٣- تدريب الأطفال على الربط بين الأشياء.
- ٤- اكتساب الأطفال سرعة الحركة وتفادي الأخطاء.
- ٥- تدريب الأطفال على الالتزام بالأوامر التي يتلقونها.
- ٦- رفع الروح المعنوية للأطفال باللعب والموسيقى.
- ٧- تنمية القدرة البدنية للأطفال من خلال بعض التمرينات الرياضية.

نوع النشاط : حركي غنائي.

مكانه: حجرة النشاط

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

مسجل - كاسيت - شريط كاسيت يحتوي على بعض الأغاني الملائمة لسن الأطفال والتي تحافظ على سلامة ذوقهم، ويستخدم أثناء اللعب.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتقسيمهم إلى مجموعات وتشجيعهم على بدء الجلسة بنشاط جديد، على أن يشارك كل الأطفال في النشاط وهو القيام بعمل بعض التمرينات الرياضية البسيطة، وتقوم الباحثة بمساعدة كل طفل عند بدء التمرين ليتعلم كيف يؤدي التمرينات بمفرده، ثم تطلب منهم القيام به

كمجموعة واحدة مع بدء سماع الأغنية كتشجيع لهم للقيام بالنشاط، ثم تعلمهم تمرين آخر وتقوم الباحثة بمساعدتهم كما فعلت في التمرين الأول وتشجعهم بالتصفيق علي أداء الحركات، وبعد الانتهاء من أداء بعض التمرينات الرياضية البسيطة تشكرهم علي حسن أدائهم وتشجعهم بالتصفيق وبعض الكلمات مثل "برافو - شطار"، ثم تطلب منهم تكراره عدة مرات لكي يحفظوه، وبعد الانتهاء منه تطلب منهم عمل مسابقة جري داخل حجرة النشاط وتقوم الباحثة بمساعدة المعلمة بمتابعة الأطفال، وملاحظتهم وتفصح لهم المكان من حولهم ليتمكنوا من تنفيذ النشاط بنجاح، وبعد الانتهاء من النشاط تشكرهم علي حسن أدائهم وتصفق لهم وتطلب منهم التصفيق لأنفسهم.

### نشاط رقم (٢)

أسم النشاط : قصة " اللص و رجل الشرطة "

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تدريب الأطفال علي مفاهيم مثل: السارق يدخله الله النار وتقطع يده.

٢- التشجيع علي إنجاز المهام بنجاح.

٣- معرفة الأطفال لأهمية رجل الشرطة.

٤- تدريب الأطفال علي الحفاظ علي ممتلكات الآخرين.

نوع النشاط : قصصي/ تمثيلي (لعب الدور).

مكانه : حجرة النشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

نموذج لمسرح العرائس - بعض العرائس الصغيرة.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط جديد يتضمن قصة مسلية هي قصة "اللس و رجل الشرطة"، وبعدها يقوم الأطفال بتمثيل القصة ولعب الأدوار، وملخصها: أنه كان هناك لصاً يسرق سيدة عجوز وأخذ حقيبتها وجري بها وكانت السيدة العجوز تتوي أن تشتري من نقودها الموجودة في الحقيبة طعاماً لأطفالها، فجاء اللص وسرق حقيبتها فأخذت تصرخ بصوت عالي إلحقوني سرقني لللس وجري فأمسك به رجل الشرطة وأعطى السيدة العجوز حقيبتها وبها نقودها سليمة واقتاد اللص إلى حيث سيلقى جزاء فعلته، وتقوم الباحثة بتقديم القصة مرة أخرى بواسطة مسرح العرائس

وتساعد الباحثة بمساعدة المعلمة الأطفال لكي يتعرفوا علي شكل المسرح ولمس العرائس داخل المسرح، وبعدها تطلب منهم أن يقوم كل طفل باختيار وتمثيل دور من الأدوار الموجودة في القصة، وتكرر اللعبة حتي يقوم كل الأطفال بأداء لعب الدور وأفضل الأطفال هو الذي يقوم بتمثيل دوره بنجاح يتم مكافأته علي ذلك بتقديم بعض قطع الحلوي والألعاب الصغيرة وتشجعهم بالتصفيق وبعض العبارات، وتشكرهم علي تجاوبهم معها.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

### الجلسة الثالثة والعشرون:

مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة

نشاط رقم (١)

اسم النشاط : " التعرف علي الأدوات الأزيمة لبناء المنازل".

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تنمية قدرة الأطفال علي التخيل والتفكير.
- ٢- تدريب الأطفال علي استخدام حاسة اللمس.
- ٣- تزويد الأطفال بمعلومات عن مسكنهم وكيفية بنائه.
- ٤- تدريب الأطفال علي حرية الاختيار واتخاذ القرار.
- ٥- التدريب علي المناقشة الجماعية وإبداء الرأي.
- ٦- التعرف علي الأدوات والخامات المستخدمة لبناء منازلهم باللمس.
- ٧- التعرف علي فائدة الأدوات المعروضة.

نوع النشاط : عقلي معرفي/ حركي.

مكانه : حجرة النشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

نماذج لبعض الأدوات مثل: منزل مجسم- خامات مثل: ظلط- طوب بناء- رمل- أسمنت- قطعة صلصال لكل طفل.

الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتنظيم الأطفال وترتيبهم والترحيب بهم وتقسيمهم إلى مجموعات، وتطلب من كل مجموعة الجلوس حول منضدة، وتقوم بعرض النشاط الجديد، حيث تعرض عليهم نموذج مصغر للمنزل ليلمسه كل طفل،

وتبدأ بشرح النشاط لهم وهو أنه كل منزل يتكون من عدة أدوار وكلما ارتفع عدد الأدوار زاد عدد السلالم بالمنزل، ثم تسأل كل طفل أنت ساكن في الدور رقم كام، ثم تعرض الباحثة بمساعدة المعلمة على الأطفال الخامات اللازمة لبناء أي منزل مثل: طوب- أسمنت- رمل- ماء- ظلط، ليتعرف عليها الأطفال عن طريق اللمس وتعرفهم بأن القائمين بالبناء بـ يسموا "البنائين"، ويقومون بوضع هذه الخامات مع بعضها مثل: الماء والرمل والأسمنت، ليكونوا عجينة يضعوها فوق كل طوبة لكي تتماسك وتكون حائط ومن ثم يمكن بناء أكثر من حائط وأكثر من دور سواء لبناء منزل أو جامع أو مستشفى أو مدرسة أو أي مبني يريدون بنائه، وبعدها تقوم الباحثة بتوزيع الصلصال على كل طفل وتطلب منهم أن يحاول كل طفل تشكيل منزله الذي يعيش فيه أو تشكيل أي شيء يمكن أن يتخيله داخل المنزل وقام باستعماله مثل: كرسي- مكتبة- مكواه، وفي وقت محدد لن يزيد عن عشرة دقائق وتذكرهم بمرور الوقت وتشجعهم بإعطاء الطفل الذي سوف ينجز عمله بسرعة ودقة مكافأة، وبعد الانتهاء تسأل كل طفل عن ماذا يعني هذا الشكل الذي قام بتشكيله، ولماذا أختار عمل هذا الشكل، ثم تطلب منهم أن يعطي كل طفل عمله لزميله لكي يتعرف عليه ويتبادلوا أعمالهم مع بعض، ويبيدي كل طفل رأيه في عمل زميله وذلك عن طريق اللمس، ثم تقوم بتوزيع الهدايا وبالتصفيق لهم وتشكرهم على حسن تعاونهم، وتدعوهم إلى نشاط آخر جديد.

#### نشاط رقم (٢)

اسم النشاط : قصة "خيال المائة"

الأهداف : يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تهيئة جو من المتعة لدى الأطفال.
- ٢- تنمية قدرة الأطفال على التخيل والتفكير.
- ٣- تدريب الأطفال على استخدام حاسة اللمس.
- ٤- تدريب الأطفال على المناقشة الجماعية وإبداء الرأي.
- ٥- تشجيع الأطفال على اللعب الجماعي.

نوع النشاط : قصصي.

مكانه: حجرة النشاط.

مدته : (٣٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

نموذج لبعض من القش- خشب- قبة- خيال مائة مجسم.

## الإجراءات :

تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بترتيب الأطفال وتشجيعهم علي بدء الجلسة بنشاط يتضمن قصة "خيال المائة"، وتطلب منهم الجلوس والاستماع إلى القصة وملخصها: أنه كان هناك فلاح أسمه "أمين" كل يوم تأكل الطيور من الزرع الموجود في حقله، فغضب "أمين" وقرر صناعة "خيال المائة" لكي يضعه في الحقل لتخاف منه الطيور وتبتعد عن الحقل وبذلك لا تستطيع أن تأكل الزرع وصنع أمين "خيال المائة" المكون من قش- عصا- جلاية قديمة- قبعة، ووضعها في الحقل، فابتعدت الطيور عن حقل "أمين"، وفرح "أمين" وقرر أن يضع "خيال المائة" في الحقل علي طول، وفي يوم من الأيام أحس "خيال المائة" بالوحدة والملل فلا أحد يتحدث معه أو يلعب معه فأخذ يبكي ويبكي من الوحدة فرأته العصفورة فوقفت بعيداً عنه وهي خائفة منه وسألته لماذا تبكي قال لها "خيال المائة" أبكي لأنني وحيد ولا أَلعب مع أحد وكلكم تخافون مني وأنا نفسي أتكلم وألعب مع أصدقاء فأنا ليس عندي أصدقاء فقالت له يا حرام صعبت عليّ فقال لها ممكن نكون أنا وأنتي أصدقاء يا عصفورة فقالت له ممكن عشان أنت وحيد ولكن أنا خائفة منك فقال لها "خيال المائة" لا تخافي سنصبح أصدقاء ونلعب معاً فقالت له اتفقنا وأخذنا يلعبا معاً طيلة الوقت وأحس عند ذاك "خيال المائة" بأنه ليس وحيداً بسبب صديقه العصفورة فأحبها كثيراً وسعد لصداقتهما وبعدها دعت العصفورة كل صديقاتها العصافير لكي يلعبوا مع "خيال المائة" ثم تسأل الباحثة الأطفال عارفين يا أطفال شكل خيال المائة فيقولون لا، فنقول لهم معي نموذج مصغر لخيال المائة سوف أعرفكم عليه وعلي مكوناته، ثم تعرض عليهم "خيال المائة" عن طريق اللمس وتعرفهم مكوناته من القش والعصا، ثم تسألهم عن رأيهم في القصة وهل أعجبهم وتخلص لهم من القصة أهم النقاط التي يجب أن يتعلمها كل طفل وهي التعاون والصداقة وحب الآخرين، وبعدها تسأل الأطفال أيه ممكن ثاني نستفيدة من القصة يا أطفال وتستمع لرأي كل طفل، وفي النهاية تشكرهم علي تعاونهم معها.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتحدد لهم ميعاد الجلسة القادمة.

## الجلسة الرابعة والعشرون:

مدة الجلسة: (١٢٠) دقيقة

الأهداف: يسعى هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- شكر الأطفال علي تعاونهم واشترآكهم في جلسات وفاعليات البرنامج.

٢- تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على كل طفل من الأطفال (قياس بعدى).  
الإجراءات:

تشكر الباحثة الأطفال على تعاونهم معها في الجلسات السابقة، قائلة لهم إيه رأيكم لو تختاروا لعبة أو قصة أو أغنية من الأنشطة السابقة ونكون عجبتكم، لنقوم بعرضها مرة أخرى، ونترك لهم حرية اختيار النشاط ونقوم بعرضه مرة أخرى عليهم، ثم تقوم الباحثة بمساعدة معلمة الفصل بتوزيع الهدايا على الأطفال وتشكرهم مرة أخرى لمشاركتهم في أنشطة البرنامج.



## المراجع



## المراجع

### أولاً: المرجع العربية :

- ١- إبراهيم المغازي (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين، ١٤ (٤)، ص ص ٤٦٩-٤٩٣. القاهرة.
- ٢- ابن منظور (د.ت). لسان العرب، المجلد الخامس. بيروت: دار الجبل.
- ٣- اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٨). النشرة الدورية. العدد (٥٣). القاهرة.
- ٤- أحمد السعيد يونس ومصري عبد الحميد حنورة (١٩٩١). رعاية الطفل المعوق صحياً ونفسياً واجتماعياً. القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٥- أحمد روبي، وجمال الباكر (١٩٩٣). مقياس التوجه نحو القوة الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٦- أحمد عبد المنعم لغول (١٩٩٣). الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط.
- ٧- أحمد عبد الرحيم العمري (١٩٩٤). دراسة تقويمية للبرامج المعدة للتعامل مع الطفل الكفيف، رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- ٨- أد.م. ستييرن والذاكاستنديك (١٩٩٧). الطفل العاجز بترجمة فوزية بدران. القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٩- إسراء عبد المقصود (٢٠٠٧). برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى بعض الأطفال المعاقين بصرياً، رسالة ماجستير "غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- ١٠- أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (٢٠٠٠). دراسة للحاجات النفسية لدى الأطفال فى مراحل تعليمية متباينة، مجلة كلية التربية "التربية وعلم النفس" العدد ٢٤ (جزء ٤). كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١١- أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود (٢٠٠٠). مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

- ١٢- أسماء المرسسي وأمانى عبد المقصود (٢٠٠١). برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة. مؤتمر "الطفل والبيئة". المؤتمر العلمي السنوي. معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز الطفولة. جامعة عين شمس.
- ١٣- أسماء المرسسي وأمانى عبد المقصود (٢٠٠٢). التفاعل الاجتماعي عن طريق اللعب لدى الأطفال المكفوفين والمبصرين في مرحلة ما قبل المدرسة "بين التشخيص والتحسين"، مجلة كلية التربية وعلم النفس، العدد السادس والعشرون، الجزء الثاني.
- ١٤- أسماء عبد العال الجابري (١٩٩١). تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون. رسالة دكتوراه. غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- ١٥- إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٧). إرشاد نوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ط١. الأردن: دار وائل.
- ١٦- إسماعيل سعد (١٩٨١). الاتصال والرأي العام. بحث في القوة والابدولوجيا. دار المعرفة الجامعية.
- ١٧- ألبرت إليس (٢٠٠٤). إجعل حياتك سعيدة، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، ط١، بيروت. لبنان: الدار العربية للعلوم.
- ١٨- المعجم اللوجيز (١٩٧٣). مجمع اللغة العربية. الشرقية: مطابع الأهرام التجارية.
- ١٩- أمانى عبد المقصود (١٩٩٣). مدي فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين مكفوفي البصر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- ٢٠- إيمان حسين السيد (٢٠٠٨). الإعاقة الحركية دراسة في سيكوديناميات مبتورى الأطراف، المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية، كلية التربية. جامعة بنها، ص ص ٧٤٩-٨١٧.
- ٢١- ثريا إبراهيم (٢٠٠٧). إمكانية عمل مشروع دمج المعاقين جسدياً في المجتمع إيجابياً، المؤتمر العلمي السنوي الثاني، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، المجلد الثاني من ١١-١٢ إبريل.
- ٢٢- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي (١٩٨٨). معجم علم النفس والطب النفسي، ج١. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

- ٢٣- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). "علم النفس والأطفال (البحث والممارسة)". برنامج تدريب الباحثين الشبان في مجالات الطفولة بجمهورية مصر العربية. المجلس العربي للطفولة والتنمية. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- ٢٤- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨). علم نفس النمو ومشكلات الطفولة والمراهقة، الطبعة الخامسة. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٥- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٦- حامد عبد العزيز الفقي (١٩٨٣). الموهبة بين النظرية والتطبيق، العدد الثالث، السنة الحادية عشرة، مجلة العلوم الاجتماعية. الكويت
- ٢٧- حسام محمد علي الخولي (٢٠٠٠). العلاقة بين "التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي والتوافق الشخصي والاجتماعي للطفل الكفيف". دراسة تجريبية على مدرسة النور والأمل بكفر الشيخ، رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- ٢٨- حسين الطوخي (١٩٨٧). الكفايات اللازمة لأداء مهام العاملين في وظائف التقنيات والمكتبات المدرسية، المجلة التربوية بكلية التربية، العدد الرابع عشر، المجلد الرابع. الكويت
- ٢٩- حنان شرشر (١٩٩٥). "التنشئة الاجتماعية للمكفوفين وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- ٣٠- خالد عبد الرازق (١٩٩٦). "الذات والموضوع في لعب الأطفال المكفوفين"، رسالة دكتوراه، كلية الآداب. جامعة عين شمس.
- ٣١- داليا الأمام (٢٠٠١). فاعلية برنامج متكامل لأطفال الروضة المكفوفين في ضوء حاجته. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- ٣٢- رشا محمد أحمد (١٩٩٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- ٣٣- رمزية الغريب وعفاف عويس (١٩٩٧). "دور القصة في إشباع احتياجات الطفولة". دراسة مقارنة بين محتوى قصصي. كامل كيلاني وبعض القصص المعاصرة. ثقافة الطفل والمجلس الأعلى للثقافة بمصر.
- ٣٤- زينب محمود شقير (٢٠٠٧). حق الإنسان المعاق في التعليم العلاجي، المؤتمر العلمى الحادى عشر (التربية وحقوق الإنسان)، كلية للتربية، جامعة طنطا، ٧-٨ مايو، ٢٠٠٧.
- ٣٥- سامر عدنان (٢٠٠٧). برنامج تدريبي لتنمية الكفاية الاجتماعية وخفض السلوك العدوانى لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم، وبطئ التعلم، واضطراب السلوك، المؤتمر العلمى الأول "التربية الخاصة بين الواقع والمأمول" ١٥-١٦ يوليو، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الثالث.
- ٣٦- سميرة أبو زيد نجدي (١٩٩٢). برنامج وطرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة. القاهرة: مطبعة الأخوة الأشقاء.
- ٣٧- سميرة أبو زيد نجدي (١٩٩٨). فنون المعوقين وطرق تدريسها. القاهرة: زهراء الشرق.
- ٣٨- سعدية محمد علي بهادر (١٩٩٤). المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط١. المؤسسة السعودية بمصر: مطبعة المدني.
- ٣٩- سعدية محمد علي بهادر (٢٠٠٢). "المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة"، ط٣. القاهرة: مطابع الطوبجي.
- ٤٠- سهير محمد توفيق (١٩٩٦). "أثر استخدام برنامج لغوي علي النمو النفسي الانفعالي لدي المعوقين سمعيا". رسالة ماجستير "غير منشورة". معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
- ٤١- سهير كامل (١٩٩٤). سيكولوجية نمو الطفل. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- ٤٢- سيد خير الله (١٩٦٧). سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٤٣- سيد صبحي (١٩٩٧). الرعاية الأسرية للكفيف. القاهرة: منشورات المركز النموذجي لرعاية المكفوفين.
- ٤٤- سيد صبحي (٢٠٠٠). تربية الكفيف "رؤية معاصرة". القاهرة: المركز النموذجي لتوجيه ورعاية المكفوفين.

- ٤٥- شاكر قنديل (٢٠٠٠). الإعاقة كظاهرة اجتماعية، المؤتمر السنوى لكلية التربية، جامعة المنصورة، إبريل.
- ٤٦- شيرين صبحي وصالح حكيم (٢٠٠٢). "فاعلية برنامج بورتاج للتنمية الشاملة للطفولة المبكرة لزيادة معدل النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
- ٤٧- صلاح الدين السرمسي (١٩٩٨). سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصري. "الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم"، مركز دراسات الطفولة- جامعة عين شمس.
- ٤٨- عادل عبد الله (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوي الإعاقات، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، العدد (٥). القاهرة: دار الرشاد.
- ٤٩- عبد الحليم محمود وآخرون (١٩٩٠). علم النفس العام. مكتبة غريب. القاهرة.
- ٥٠- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١). الإعاقات البدنية. القاهرة: زهراء الشرق.
- ٥١- عبد الرحيم بخيت (١٩٨٩). دراسة سيكومترية للقدرات التعليمية الأساسية والكفاية الاجتماعية لعينة من المتخلفين عقلياً، المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصري "تشنته ورعايته"، مركز دراسات الطفولة، المجلد الأول، جامعة عين شمس.
- ٥٢- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٤). اتجاهات حديثة في رعاية المعوقين بصريا، مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي، العدد الثانى، ص ص ١٨٥-٢٠٤.
- ٥٣- عبد الفتاح صابر (١٩٩٧). التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟. القاهرة: الصفوة للطباعة.
- ٥٤- عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٥- عزة عبد الغنى حجازي (١٩٩٥). "إعداد الطفل للمستقبل. دراسة نظرية لدور الأسرة والمدرسة". دراسات وبحوث في علم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٦- عواطف إبراهيم محمد (١٩٩٤). الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

- ٥٧- عواطف فيصل (١٩٩٦). أنشطة اللعب وعلاقتها الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الرياض، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، العدد الأول، جامعة حلوان.
- ٥٨- فاتن زكريا النمر وآخرون (١٩٩٨). "فعالية برنامج متكامل لتنمية الوعي المكاني لدى طفل الروضة الكفيف. المؤتمر القومي السابع ذوي الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي. اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين. ج.م.ع.
- ٥٩- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ط٤. الكويت: دار القلم.
- ٦٠- فتحى عبد الرحمن (٢٠٠٠). قوة الأنا وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى المعوقين حركيا، مجلة الثقافة والتنمية، العدد الأول، يوليو.
- ٦١- فرج عبد القادر طه (١٩٩٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- ٦٢- فرماوي محمد (١٩٩٢). "تخطيط البرامج للتربية". القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٦٣- فوقيه محمد زايد (١٩٨٤). دراسة لمفهوم الذات لدى مبتوري الأطراف وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه. كلية الدراسات الإسلامية- جامعة الأزهر.
- ٦٤- كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٦). مرجع في علم التخلف العقلي، ط١. الكويت: دار القلم.
- ٦٥- كمال سالم سالم (١٩٩٧). للمعاقون بصريا "خصائصهم ومناهجهم". القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٦٦- كوثر كوجيك وسعد مرسى (١٩٩٢). تربية الطفل- قبل المدرسة، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- ٦٧- لطفي بركات أحمد (١٩٧٨). الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ٦٨- لطفي بركات أحمد (١٩٨١). تربية المعوقين في الوطن العربي. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المريخ.

- ٦٩- ليلي كرم الدين (١٩٩٨). سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصري "الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم". مركز دراسات الطفولة- جامعة عين شمس.
- ٧٠- ليلي كرم الدين (١٩٩٩). "التربية المبكرة". برنامج تدريب الباحثين الشبان في مجالات الطفولة بجمهورية مصر العربية. المجلس العربي للطفولة والتنمية. معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز دراسات الطفولة- جامعة عين شمس.
- ٧١- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٠). اختبار الكفاءة الاجتماعية، كراسة التعليمات. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٧٢- محمد أبو حلاوة (٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمهور. جامعة الإسكندرية.
- ٧٣- محمد الدريج (د.ت). الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهج المندمج. المغرب.
- ٧٤- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- ٧٥- محمد محروس الشناوي (١٩٩٧). التخلف العقلي: الأسباب، التشخيص، البرامج، ط١. القاهرة: دار غريب للنشر.
- ٧٦- مصطفى فهمي (١٩٧٥). مجالات علم النفس، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، المجلد الثاني. القاهرة: مكتبة مصر.
- ٧٧- مني حسين محمد الدهان (١٩٩٤). مدي فاعلية برنامج إرشادي لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
- ٧٨- نشأت محمود أبو حسونة (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.
- ٧٩- نظمي أبو مصطفى (٢٠٠٠). المنخل إلى التربية الخاصة، غزة. فلسطين: مكتبة الشهداء.

- ٨٠- نعمات عبد الخالق (١٩٩٤). "الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالقبول-الرفض- الوالدي". دراسة مقارنة بين المبصر والكفيف، مجلة معوقات الطفولة، المجلد الثالث. العدد الأول. جامعة الأزهر.
- ٨١- هبه نبيل (٢٠٠٥). "المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين بزملة داون"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
- ٨٢- هدي محمود الناشف (١٩٨٩). "رياض الأطفال". القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٨٣- هدي محمود الناشف (١٩٩٧). "استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة". القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٨٤- يوسف القريوطي (١٩٩٥). "المدخل إلى التربية الخاصة". دبي: دار القلم.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية :

- 85- Anthony, Mannarino, et al.(1998). Evaluation of social competence training in the schools. Journal of School Psychology,V20,n1, PP.11-14 Spr.
- 86- Ashman, A. & Conway, R. (1997). An introduction to cognitive education "Theory and application". London and New York.
- 87- Banadura, A. (1986) Social Foundation of thought and action Engle wood cliffs. Prentice hall.
- 88- Beelmann, A., Pfingsten,U. and Losel, F.(1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. Journal of Clinical Child Psychology,23,PP.260-271.
- 89- Berk, L.E. (2002). Infants and children: Parental through middle children. New York: Allyn and Bacon.
- 90- Brar, S. (1992).Social emotional competence of Preschool Children: Relation ship to intelligence of and maturity. Paper presented al the annual convention of the American Psychological Association , August.



- 91- Brown, T.B. (1989).Increasing social competency in preschool using cognitive- behavioral intervention. ERIC. Issue, Mar. ED300106.
- 92- Burnard, P.B. (1989).Teaching interpersonal skills: A handbook of experiential learning for health professionals. London: Chapman and Hall.
- 93- Byrne, B.M. (1996). Measuring self concept across the life-span.Washington, D.C.: American Psychological Assoc.
- 94- Cassidy, J. et al. (1992). Family Per- connection: the role emotional expressiveness with in the family and children's understanding of a notion. Child Development, Vol. 63,PP. 603-618.
- 95- Cavell, T.A. (1990).Social adjustment, social Performance, and social skills: A Tri- component model of social competence. Journal of Clinical Child Psychology, 19, PP. 111-122.
- 96- Cole, Hamilton & Vale, Dan (2000).Shapping the future: The experiences of blind and partially sighted children in the U.K:P:RNIB, ISBN: 1858784492.
- 97- Cowart, B.; Saylor, C.; Dingle, A. & Mainor, M. (2004).Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities. North American of Psychology, 6(1), PP.27-45.
- 98- Cox, M.J, Rimm- Kaufman, S.E., &Pianta, R.C. (in press). Teachers, Judgments of problems in the Transition to kindergarten. Early childhood Research Quarterly.
- 99- Daniel, P. Hallhan, & James, M. K.(1992). Exceptional children, introduction to special education: prentice Hall international editions. On. New York, Mc grow. Hill book company.
- 100- Darden, C.A., Ginter, E.J. & Gazda, G.M. (1996). Life skills development scale adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. Journal of Mental Health Counseling,18,PP.142-163.

- 101- Dodge, K.A. et al. (1985). The assessment of intention- Cue detection skills in children: implications for developmental psychopathology. *Child Development*, Vol. 55, PP. 163-173.
- 102- Elliot, S.; Malecki, C. & Demaray, M. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1), PP. 19-32.
- 103- English, A.V.A., Champney & English, Horace, B., (1998). *Comprehensive Dictionary of psychological and Psychoanalytic terms*. New York, Longmans.
- 104- Fabes, R.A., et al. (1999). Regulation, emotionality, and preschooler's socially competent Peer interactions. *Child Development*, March/ April. Vol. 70, No. 2, PP. 432-442.
- 105- Ferguson, Roseann & Buultjens, Marianna (1995). The play behavior of young blind children and its Relationship to development stages. *British Journal of visual impairment*, Vol. 13, No. 3, PP. 100-107, No. 7.
- 106- Fox, N.A (1998). Heart- Rate Variability and behavior reactivity: individual differences in autonomic patterning and their relation to infant and child temperament. In J.S. Reznick. (Ed), *perspectives on behavioral in habitation*.
- 107- Garner, P., W., et al. (1994). Social competence among Low-income preschoolers: emoting socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, vol. 65, pp. 622- 637.
- 108- Good, C.V. (1973). *Dictionary of education*. Third edition. New York, Mc grow. Hill book company.
- 109- Graham Greene; (1995). Long term out comes of early childhood programs: Analysis and Recommendations the Future of Children, vol. 5, No. 3.
- 110- Groom, M. (2007). Correlates for peer-related social competence of developmentally delayed preschool children. [www. Pubmed.gov](http://www.Pubmed.gov).

- 111- Hall, Sibley (2007).Nexus a social competence program for 9-16-year-old. children with Asperger syndrome and high-functioning autism. [www.Eric.htm](http://www.Eric.htm).
- 112- Hubbard, J.A. & Coie, J.D (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 40, pp. 1-20.
- 113- Huffman, L.C., Mehlinger, S.L., & Kerivan, A.S. (2000). Risk Factors for academic and behavioral problem at the beginning of school. in *off a good start. Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: university of North Carolina, FPG., Child Development Center.
- 114- Inderbitzen, H.M. & Fodter, S.L. (1992). The teenage inventory of social skills: Development reliability, and validity. *Phychological Assessment*, 4, PP. 451-959.
- 115- Inderbitzen, H.M (1994). Adolescent peer social competence: A critical review of assessment methodologies and instruments. *Advances in Clinical Child Psychology*, 16, 227-259.
- 116- Isley, Susan, L., et al. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, Vol., 35, No.2, pp.547-556.
- 117- James,E.& Bob,Algozzin (1995). *Special education a practical approach for teachers"* Houghton Mifflin company.
- 118- Jenkins, Sallie. (1984). *Correlates of social competence among Mildly Mentally Retarded school- Aged children*. Dissertation Abstracts International. Vol, 45. July. No.1.
- 119- Kelly, K.B., et al., (1998). Social competence, Social Support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool

- children attending head start. *Developmental Psychology*, Vol. 69, No 1. PP. 192-228.
- 120- Kenneth, G.R. & Teddi, J. (1997) Attachment to parents, social competence, and emotional well- being: A comparison of black and with late adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, Vol.44, No. 1, PP. 89-101.
- 121- Kirk Samuel, James Gallagher, Nicholas Anastasiow (1993). Are early childhood intervention programs effective? *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin company, Boston, Toronto, Dallas- Genera, Illinois- Palo alto Princeton. New Jersey, Seventh Edition, P. 90.
- 122- Lawrence, Gloeckler, (1985). Designing and implementing a program for children with handicapping conditions (birth to five), New York state education department, U S A.
- 123- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies*. Eighth Edition, New York: Houghton Mifflin Company.
- 124- Lewis, M. et al. (1996). *Preschool social California competency scale (CPS CS)*.
- 125- Luther, Suniya, S. (1995). Social competence in the school setting prospective cross- domain associations among inner- city teens. *Child Development*, Vol. 66, PP. 416-429.
- 126- Marshall, H. et al. (1996). Enhancing young children's social competence: Enhance social competence program (ESCP): A Field developed program for children ,Teachers and parents. ERIC Home, ED.399077.
- 127- Maslow, A.H. (1964). *Religions, values and peak Experiences*, Ohio, state university press.
- 128- Mayeux, Lara & Allssen, Antonios H.N (2003). Development of social problem solving, stability, change, associations social competence, *Journal of Genetic Psychology*; Jun, Vol. 164, Issue, 2P.153.
- 129- McCabe, P. & Meller, P. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects

- social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), PP.313-321.
- 130- Merrell, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc.
- 131- Mittler, P.(1973). *The psychological assessment of mental and physical handicaps*. London : Tavistock publications.
- 132- Nieman, S., Jacob (2000). *Helping children who are blind*. Broher, H., Hesperian, Espin, P. 192.
- 133- Odom, S.L. & McConnell, S.R. (1992). *Improving social competence: An applied behavior analysis perspective*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.25, No 2, PP. 239-245.
- 134- Patrick, Helen, et al. (1995). *Personality characteristics, social competence, and early school adjustment. A contextual and developmental perspective*. Paper Presented at the Biennial meeting of the society for research in Child Development, 61, Indianapolis, In, March 30- April.
- 135- Philip, Tara (2000). *The social development of blind child*. San Jese State. U.S.A. PP.1-3.
- 136- Pillay, A.L (2003). *Social competence in rural and urban children with mental retardation*, south AFR. *Can, Journal of psychology; Ang*, 33 Issue, 3p176.
- 137- Rose-Krasnor, L. (1997). *The nature of social competence: A theoretical review*. *Social Development*, 6(1), PP.111-135.
- 138- Robins, S. & Novaco, R. (1999). *Systems conceptualization and treatment of anger*. *Psychotherapy in Practice*, Vol.55 (3), PP. 325-337.
- 139- Rubin, K.H. & Rosen, K. L. (1992). *International Problem solving and social competence in children* in V.B. Van- Hassled & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social Development: A Lifespan perspective* (pp.283-323). New York: plenum Press.

- 140- Samuel, A. Kirk, (1990). Educating exceptional children, ox ford and LBH, Publishing, Co.
- 141- Shannon, L.& Sachs, Carter (2006).Fathering your adolescent :Ways to strengthen your relationship. Ohio State University Extension Factsheed, Family and Consumer Sciences,1787,Neil Avenue, Cdumbus, Ohio 43210-1295.
- 142- Swick, K. J. & Hassell, T. (1988). Parental efficacy and the Development of social competence in young children. Eric Issue, Ed 306031.
- 143- Taylor, Amegela, R. & Barbar, (1989). The social adaptation of Mains Treamed Mildly Retarded children, child Development. Vol., 58-No5.
- 144- Ten Dam, G. & Volman, M. (2003).A life jacket or an art of living: Inequality in social competence education.Available at ERIC Database.
- 145- Tony Charman & Adam Campbell(2004).Theory of Mind and social competence in individuals with a mental handicap. Journal of Developmental and Physical Disabilities,PP.263-276.
- 146- Troster, H. & Brambring,M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. Journal of visual impairment & Blindness, Vol. 88, No 5 ,PP. 421-432, sep-oct.
- 147- U.S.Department of health & human services (1983). Mainstreaming Pre scholar children with Visual handicaps. DHH publication,.
- 148- Vicky, Lewis, (1990). Development and handicap, Basil Blackwell, ox ford.
- 149- Webster-Stratton, C. (1999).How to promote children's social and emotional competence. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- 150- Wendy, S.G. & Richard,M.,R.(1989). Parent styles associated with children's self Regulation and competence in